

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



PERITOS, CONHECIMENTO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO:
Estudo da ação dos *peritos externos* no Programa Territórios Educativos de
Intervenção Prioritária, entre 2006 e 2012

Ana Cristina Batalha Bernardo Gama

Orientador: Professor Doutor Luís Miguel Carvalho

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação
(Administração e Política Educacional)

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



PERITOS, CONHECIMENTO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO:
Estudo da ação dos *peritos externos* no Programa Territórios Educativos de
Intervenção Prioritária, entre 2006 e 2012

Ana Cristina Batalha Bernardo Gama

Orientador: Professor Doutor Luís Miguel Carvalho

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação
(Administração e Política Educacional)

Júri:

Presidente: Doutora Maria Natália de carvalho Alves, professora Associada e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutor João Carlos Pereira Caramelo, professor Auxiliar Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade do Porto
- Doutor Virgínio Isidro Martins Sá, Professor Associado Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Doutor Luís Miguel de Figueiredo Silva de Carvalho, Professor Catedrático Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Doutora Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa, Professora Auxiliar Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Maria Benedita de Lemos Portugal e Melo, Professora Auxiliar Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Às minhas filhas e ao meu marido dedico este trabalho

Agradecimentos

Ao professor Luís Miguel, orientador desta tese, agradeço a sua paciência, a exigência, aliada a conselhos pertinentes, e a seriedade profissional da sua orientação, que me permitiram “crescer” como investigadora e como pessoa. Também lhe agradeço por ter acreditado no meu trabalho e por estar sempre disponível.

Aos professores João Barroso e Natércio Afonso, agradeço o apoio e as desafiantes inquietações e interrogações que me colocaram no âmbito do Curso de Formação Avançada em Administração e Política Educacional.

Aos meus colegas de doutoramento, principalmente, à Albertina e à Elvira, as resistentes da turma, agradeço o incentivo e as discussões que fomos tendo ao longo destes anos. Também quero agradecer aos colegas do primeiro e do segundo curso de Formação Avançada pelo seu apoio: Carlos, José, Estela, Clara, Carla Cibeles, Carla Menitra, Sofia, Ana Patrícia, Ana Pina, Manuel!

A todos os meus colegas da Escola Superior de Educação que me acompanharam neste percurso, agradeço as suas palavras de incentivo e de apoio. À presidente da Escola Superior de Educação de Lisboa, à presidente do Conselho Técnico Científico, à presidente do Departamento Ciências Sociais e Humanas e ao coordenador do Domínio de Sociologia da Educação, agradeço o facto de me terem dispensado da componente não letiva. Um especial agradecimento à Ana S., à Ana T., ao Paulo, à Bianor, à Joana, à Célia, ao Carlos, à Catarina e à Mariana.

Aos participantes no estudo, agradeço a disponibilidade para me concederem algum do seu tempo e, especialmente terem partilhado comigo a sua experiência como *peritos externos* no programa TEIP2.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha família pelo apoio dado, em todos os momentos. À Ana, à Maria, à Raquel e à Rosa. Ao meu marido e às minhas três filhas agradeço, do fundo do meu coração, o apoio e o incentivo que me deram para concluir mais esta etapa do meu percurso académico.

RESUMO

Esta tese de doutoramento tem como objecto a ação do *perito externo* na regulação das Políticas de Educação Prioritária, mais precisamente no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de “segunda geração”, conduzido entre 2006 e 2012.

No quadro da abordagem das políticas públicas sob o prisma da ação pública, as Políticas de Educação Prioritária são entendidas como processo e resultado da interação entre vários atores, estatais e não estatais, situados em diferentes espaços de intervenção (político administrativo, científico e profissional). A partir desse ponto de vista, a tese estuda a ação do *perito externo* no TEIP2 como um analisador do papel do especialista e do conhecimento pericial nos processos e modos de regulação da educação em Portugal. Para tal, a tese desdobra-se em quatro eixos de análise: perfil dos peritos externos; construção do papel dos peritos externos (na ação); modos de regulação postos em marcha; produção e circulação de conhecimento especializado com funções regulatórias.

Do ponto de vista metodológico, o estudo combina duas aproximações que se articulam e complementam, uma de natureza extensiva e outra de natureza intensiva. A primeira, apoiada na análise de fontes documentais (textos legislativos, relatórios, entre outras), centra-se na caracterização de todos os peritos externos participantes no TEIP2 e na caracterização dos processos de produção e de circulação do conhecimento produzido sobre e no programa. A segunda, apoiada no recurso a entrevistas semiestruturadas, centra-se na análise da ação de um grupo de doze peritos externos, atendendo à sua intervenção nas escolas e à sua interação com os diversos atores diretamente envolvidos no programa.

Os resultados do estudo empírico permitem destacar que: o recrutamento dos *peritos externos* é legitimado por diferentes atores; a administração circunscreve o papel do *perito externo* a uma ação técnica; os *peritos externos* se veem e reveem, maioritariamente, em designações que simbolizam uma ação marcada pela proximidade (às escolas, aos professores) e intervêm sob três lógicas de ação - conhecer a realidade, promover a reflexão e partilhar conhecimento; nos processos de regulação do programa coexistem modos burocráticos, pós-burocráticos e neo-burocráticos; no quadro das interdependências existentes entre os vários atores intervenientes no programa os *peritos externos* são regulados, reguladores e recursos de regulação; o conhecimento é produzido e utilizado como um recurso de regulação por parte dos vários atores intervenientes no programa TEIP2.

Palavras-chave: políticas públicas, *perito externo*, *expertise*, TEIP2, regulação da educação

ABSTRACT

This doctoral thesis is focused on the influence of the *expert* on the regulation of Priority Education Policies, particularly on the “second generation” Educational Territories program of Priority Intervention (*Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*), which was carried out between 2006 and 2012.

Within the framework of the public policies, from the perspective of public action, the Policies of Priority Education are regarded as both a process and an outcome of interactions among various state and non-state actors, located at diverse (political, administrative, scientific, and professional) intervention areas. From this point of view, the thesis examines the action of the *experts* within TEIP2 as an analyser of the role of the expert and of the expert knowledge in the processes and modes of regulation of education in Portugal. To this end, the thesis unfolds in four axes of analysis: the experts profile; building up the role of the experts (in action); modes of regulation put into action; production and circulation of specialized knowledge with regulatory functions.

As for the methodology, the study combines two approaches that articulate and complement each other, one extensive and another intensive. The former, based on the analysis of documentary sources (legal texts, reports, among others) is focused on the characterization of all the experts who participated in TEIP2 and on the description of the processes of knowledge production and circulation on/in the program. The latter, based on semi-structured interviews, is focused on the analysis of the action of a group of twelve experts, taking into account their intervention in schools and their interaction with the various actors directly involved in the program.

The findings of the empirical study allow us to highlight that: the recruitment of *experts* is legitimated by different actors; the educational administration circumscribes the role of the *expert* to a technical action; the *experts* mostly see and identify themselves with designations that symbolize an action marked by proximity (to schools, to teachers) and intervening under three lines of action - knowing reality, promoting reflection, sharing knowledge; the bureaucratic, post- bureaucratic, and neo-bureaucratic modes co-exist in the process of the program regulation; within the framework of the interdependencies between the several actors involved in the program, the *experts* are regulated, regulators, as well as regulatory resources; knowledge is produced as a regulation device by the several actors involved in the program.

Keywords: public policies, *expert*, *expertise*, TEIP2, regulation of education

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1	
1.ª Parte.....	9	
CAPÍTULO I – OS <i>PERITOS EXTERNOS</i> NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA: UMA SINGULARIDADE DO PROGRAMA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA DE “SEGUNDA GERAÇÃO”		11
1. Antecedentes do programa TEIP	13	
1.1.Contextualização a nível internacional	13	
1.2.Contextualização a nível nacional	15	
2. As medidas Políticas de Educação Prioritária implementadas em Portugal entre 1995 e 2012	22	
2.1.O mapeamento.....	22	
2.2.A intervenção do Estado nas PEP analisada a partir dos normativos	24	
3. As comissões e os <i>peritos externos</i> nas PEP	34	
3.1.As comissões: diversidade de funções e recrutamento de elementos externos.....	34	
3.2.Comissões de tipologia mista e científica: a supremacia de elementos externos de Instituições de Ensino Superior.....	36	
4. Programa TEIP: caracterização de uma política e dos seus programas	38	
4.1.Caracterização de uma política	38	
4.2.O programa TEIP1 (1996 - ...)	40	
4.3. O programa TEIP2 (2006-2012)	44	
5. O programa TEIP2 na agenda da investigação educacional.....	47	
5.1.O mapeamento e o conhecimento produzido sobre o programa TEIP2: revistas científicas em língua portuguesa	48	
5.2.As teses de doutoramento sobre o programa TEIP2	54	
5.3. <i>Perito externo</i> : um espaço por preencher?	57	
6. A mobilização do <i>perito externo</i> nas políticas públicas. Novas formas de regulação?.....	58	
CAPÍTULO II – O <i>PERITO EXTERNO</i> DO PROGRAMA TEIP2 COMO OBJETO DE ESTUDO		63
1. O conceito de <i>perito</i>	65	
1.1. <i>Perito</i> – da definição de um termo à historicidade de um termo	65	
1.2.Discutindo as figuras de <i>perito</i>	68	
1.3.A construção social e a construção analítica do <i>perito</i>	72	
2. O conceito de <i>expertise</i>	74	
2.1.A <i>expertise</i> : definição e perspetiva histórica do conceito.....	74	
2.2.O papel da <i>expertise</i> científica nas políticas públicas	77	
3. Estudando o <i>perito externo</i> sob o prisma da regulação	78	
3.1.A política pública sob o prisma ação pública.....	79	
3.2.O conceito de regulação aplicado à análise das políticas de educação	80	
3.3.Da regulação a múltiplas regulações	83	
3.4.Lógicas de ação	85	

3.5.O papel do conhecimento nos modos de regulação das políticas públicas: “usos” e definições	87
4. <i>Perito externo</i> e <i>expertise</i> elementos-chave na regulação do programa TEIP2?	92

CAPÍTULO III – METODOLOGIA 95

1. Dispositivo de investigação.....	95
2. Propósito e opções metodológicas	96
2.1.Propósito do estudo: eixos, objetivos e questões de estudo	97
2.2.Opções metodológicas	98
3. A recolha de dados	100
3.1.As técnicas mobilizadas para a recolha de dados	101
3.2.Procedimentos metodológicos adotados no estudo extensivo	102
3.3.Procedimentos metodológicos adotados no estudo intensivo	104
4. Caracterização da amostra.....	109
5. Técnicas de análise de dados.....	110
5.1.Análise documental.....	110
5.2.Análise de conteúdo das entrevistas	112
6. Condicionantes e Limitações do estudo	114

2.ª PARTE..... 115

CAPÍTULO IV – OS *PERITOS EXTERNOS* RECRUTADOS PARA AS EQUIPAS MULTIDISCIPLINARES E OS MODELOS PRESCRITOS PARA A SUA AÇÃO..... 117

1. O perfil dos <i>peritos externos</i> dos dois ciclos	118
1.1.As instituições de proveniência dos <i>peritos externos</i>	119
1.2.O perfil académico dos <i>peritos externos</i> do primeiro e do segundo ciclo	123
2. O perfil socioprofissional dos <i>peritos externos</i> inquiridos	126
2.1. Percurso da formação académica.....	126
2.2.Percurso profissional.....	130
3. O recrutamento dos <i>peritos externos</i> para as equipas multidisciplinares - os percursos construídos	138
3.1.A CCP/Equipa TEIP2/DGIDC contacta a IES	139
3.2.A CCP/Equipa TEIP2 convida E/AE a recrutar o <i>perito</i>	141
3.3.As modalidades e as formas de recrutamento dos inquiridos	145
4. Regras de orientação para a ação do <i>perito externo</i>	146
4.1.As prescrições do normativo.....	147
4.2.Os modelos de ação interpretados e reinterpretados pela CCP/Equipa TEIP2.....	148
5. Linhas interpretativas do capítulo	152

CAPÍTULO V - A AÇÃO DOS *PERITOS EXTERNOS* NO PROGRAMA TEIP2 159

1. Modelos interpretados e reinterpretados pelo <i>perito externo</i>	160
1.1.As prescrições mantidas.....	161
1.2.As prescrições alteradas	162
1.3.As prescrições acrescentadas	164

1.4.As prescrições abandonadas pelo <i>perito externo</i>	166
1.5.Síntese: das prescrições mantidas às abandonadas	167
2. Como se designam os inquiridos	167
2.1.As interpretações e reinterpretações das designações pelos inquiridos	168
2.2.A posição dos inquiridos perante as várias designações	171
2.3.As características enunciadas a cada uma das designações	174
2.4.Síntese: a primazia das designações de “amigo crítico” e “consultor”	176
3. Tarefas	177
3.1.Acompanhamento na conceção de documentos	178
3.2.Acompanhamento da autoavaliação e dos processos de monitorização	180
3.3.Outras tarefas de acompanhamento	181
3.4.A centralidade das reuniões: os papéis ativados	183
3.5.Formação contínua: ações de formação acreditadas e não acreditadas	185
3.6.Atividades avulsas	186
3.7.Síntese	187
4. As lógicas de ação dominantes na intervenção dos <i>peritos externos</i>	188
4.1.Os princípios da ação baseada na realidade	189
4.2.Os princípios da ação baseada na relação de confiança	190
4.3.Os princípios da ação (in)dependente	191
4.4.Os princípios da ação orientados pela teoria	193
4.5.Os princípios da ação geradora de conhecimento para a ação	195
4.6.Os princípios da ação sobre a reflexividade dos atores	196
4.7.Síntese	198
5. Estratégias	198
5.1.Estratégias para o diagnóstico do contexto de ação	199
5.2.Estratégias para a introdução de mudanças no contexto de ação	202
5.3.Síntese	212
6. Constrangimentos de ação	212
6.1.Temporalidades da ação: tempo “disponível” e tempo ‘exigido’	213
6.2.O ‘desfasamento’ entre competências disponíveis e requeridas	214
6.3.Constrangimentos associados às E/AE: problemas com a receptividade ao programa ...	215
6.4.Constrangimentos associados à ação da administração central da educação	220
6.5.Constrangimentos associados às IES	222
6.6.Síntese	223
7. Recursos de ação	224
7.1.O tempo como recurso de ação	224
7.2.Os conhecimentos convocados pelos <i>peritos</i> : o saber como um recurso de ação	226
7.3.A mobilização de e entre colegas	228
7.4.Formação como recurso da ação: a formação ‘à medida’ e a formação à <i>la carte</i>	229
7.5.Síntese	231
8. Linhas interpretativas do capítulo	231
 CAPÍTULO VI – AS INTERAÇÕES E A PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO	 243
1. Configuração das interdependências e modos de regulação	244
1.1.A configuração das interdependências	244
1.2.A regulação no programa TEIP2	249

2. Produção e circulação do conhecimento	259
2.1.Processos de produção de conhecimento	259
2.2.Formas de circulação de conhecimento	267
3. Linhas interpretativas do capítulo	274
CONCLUSÕES	281
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	289

VOLUME II (ANEXOS)CD-ROM

Anexo A. Contrato Prestação de Serviços	
Anexo B. Orientações da DGIDC/CCP/Equipa TEIP2 para a ação do perito externo	
Anexo C. Guião de entrevista realizada ao peritos externos	
Anexo D. Texto a enviar no email para solicitar a inquirição aos peritos externos	
Anexo E. Protocolos das entrevistas	
Anexo F. Contributos para a elaboração de um sistema de monitorização e avaliação do Projeto Educativo TEIP2	
Anexo G. Orientações para a elaboração do relatório de avaliação do Projeto Educativo TEIP2	
Anexo H. Relatório de Execução do Programa TEIP2, 2010	
Anexo I. Relatório TEIP 2009/2010	
Anexo J. Relatório TEIP 2010/2011	
Anexo L. Contrato-programa tipo a celebrar entre as E_AE e DRE	
Anexo M. Análise dos relatórios produzidos pela DGIDC (versão alargada)	
Anexo N. Análise dos estudos encomendados ao CIES/ISCTE e Universidade Católica (versão alargada)	

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização das PEP identificadas.....	23
Tabela 2 – As Comissões/Conselhos/grupos/ equipas criadas nas PEP entre 1995-2012	35
Tabela 3 – Os elementos externos das Comissões Mistas	36
Tabela 4 - Caracterização do programa TEIP	39
Tabela 5 - Distribuição dos territórios de educação prioritária do programa TEIP1, por ano letivo e por DRE.....	43
Tabela 6 - Distribuição das E/AE que integraram o programa TEIP2, por fase e DRE	45
Tabela 7 - Número de artigos por áreas de conhecimento	49
Tabela 8 - Definições do termo perito.....	65
Tabela 9 - Papéis e modelos do perito na melhoria das escolas.....	68
Tabela 10 - Evolução do papel do Estado e saberes especializados	75
Tabela 11 - Tipologias de lógicas de ação	86
Tabela 12 - Tipos de conhecimento identificados a partir da revisão da literatura.....	90
Tabela 13- Tipos de conhecimento identificados na formulação das políticas públicas	91
Tabela 14 - Dimensões e questões de investigação.....	97
Tabela 15 - Critérios para a constituição da amostra	105
Tabela 16 - Aspetos a ter em conta para a realização de uma entrevista	106
Tabela 17 - Objetivos da entrevista.....	106
Tabela 18 - Dados sobre as entrevistas	108
Tabela 19 - Caracterização sucinta da amostra	109
Tabela 20 - Questões orientadoras da análise documental.....	111
Tabela 21- Categorias e subcategorias da entrevista.....	113
Tabela 22 - Número de <i>peritos</i> por tipo de instituição (2009/2011 e 2011/2012)	119
Tabela 23 - Áreas de educação e formação de acordo com o grau académico mais elevado, dos peritos externos do primeiro ciclo (2009-2011)	124
Tabela 24 - Área de educação e formação de acordo com o grau académico mais elevado, dos peritos externos do segundo ciclo (2011-2012)	125
Tabela 25 – Percorso académico e áreas de estudos dos entrevistados	127

Tabela 26 - Experiência de docência dos peritos antes de entrarem na IES - níveis de ensino e educação.....	130
Tabela 27 – Outras experiências/funções dos peritos antes de entrarem na respetiva IES....	131
Tabela 28 - Percurso profissional dos peritos depois de entrarem na IES	133
Tabela 29 - Número de E/AE que cada perito acompanha no programa TEIP2	136
Tabela 30 - Tipo de IES, categoria e vínculo dos peritos	137
Tabela 31 - Modalidades/formas de recrutamento dos inquiridos.....	145
Tabela 32 – Atividades de intervenção social e comunitárias exercidas pelos inquiridos	154
Tabela 33 - Modalidades/formas de recrutamento dos peritos inquiridos	155
Tabela 34 - Atores que atribuem legitimidade ao perito.....	156
Tabela 35 – “Figuras” dos peritos externos	171
Tabela 36 - Características associadas pelos inquiridos às diferentes “figuras”	174
Tabela 37 – “Figuras” com os quais os peritos inquiridos se identificam	176
Tabela 38 - Atividades avulsas desenvolvidas pelos inquiridos.....	187
Tabela 39 - Tipo de tarefas, atores/estruturas intervenientes e os papéis do "perito"	234
Tabela 40 - Estratégias/meios adotados pelos inquiridos e respetivas finalidades.....	236
Tabela 41 - Os autores, os objetivos e as fontes dos três relatórios de avaliação publicados pela DGIDC sobre o programa TEIP2.....	260
Tabela 42 - Estudo encomendado à Universidade Católica Portuguesa (Porto): síntese e resumo do relatório	263
Tabela 43 - Estudo encomendado ao CIES/ISCTE: Síntese e resumo do relatório.....	265
Tabela 44- Filmes "boas práticas"	269
Tabela 45- Recomendações dos relatórios encomendados (investigação avaliativa) e as evidências da prossecução dessas recomendações pela DGIDC	279

Índice de Figuras

<i>Figura 1</i> - As PEP criadas entre 1995 e 2012	22
<i>Figura 2</i> - Teses de doutoramento sobre o programa TEIP2 realizadas entre 2010 e maio de 2016.....	55
<i>Figura 3</i> – Design do estudo	100
<i>Figura 4</i> – Número e tipo de instituições de proveniência dos <i>peritos externos</i> em cada ciclo	121
<i>Figura 5</i> - Número de <i>peritos externos</i> por tipo de IES.....	122
<i>Figura 6</i> - Grau académico dos <i>peritos externos</i> do primeiro ciclo (2009/2011).....	123
<i>Figura 7</i> - Grau académico dos <i>peritos externos</i> do segundo ciclo (2011/2012)	125
<i>Figura 8</i> - Formas de recrutamento quando a CCP/Equipa TEIP2 contacta a IES	139
<i>Figura 9</i> - Formas de recrutamento quando a CCP/Equipa TEIP2 convida a E/AE a recrutar o <i>perito externo</i>	142
<i>Figura 10</i> - Percurso profissional de docência dos inquiridos, antes de entrarem na sua IES	153
<i>Figura 11</i> - Tipologias de <i>perito</i>	175
<i>Figura 12</i> – As estratégias associadas ao <i>perito</i> como construtor de conhecimento	237
<i>Figura 13</i> – As estratégias associadas ao <i>perito</i> como agente promotor de reflexão	238
<i>Figura 14</i> – As estratégias associadas ao <i>perito</i> como mediador/facilitador.....	239
<i>Figura 15</i> - A “estrutura da interação”.....	245
<i>Figura 16</i> - "Regularidade" da interação	246
<i>Figura 17</i> - "Orientação da interação"	247
<i>Figura 18</i> - Os níveis de regulação	257
<i>Figura 19</i> - Mecanismos de regulação burocrática e pós-burocrática do programa TEIP2 ..	258
<i>Figura 20</i> - Autores com ligação ao programa TEIP2.....	266
<i>Figura 21</i> - Conferências <i>Webinars</i> realizadas por atores com ligação ao programa TEIP2 (até junho de 2012).....	268
<i>Figura 22</i> - Número de acessos à Disciplina Territórios Educativos de Intervenção Prioritária por tópico, no período de 18 de fevereiro de 2009 a 18 de fevereiro de 2010.....	270
<i>Figura 23</i> - Duração dos "encontros".....	272
<i>Figura 24</i> - A configuração das interdependências entre o <i>perito</i> e os atores de outros domínios de ação	275
<i>Figura 25</i> - As "formas" do <i>perito externo</i> nos processos de regulação.....	276

Lista de Siglas e Acrónimos

CA – Currículos Alternativos

CCP – Comissão de Coordenação Permanente

CPS - Contrato Prestação de Serviços

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DRE – Direções Regionais de Educação

E/AE – Escolas e Agrupamentos de Escolas

EPA - Education Priority Areas

EAZ - Education Action Zones

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional

IES – Instituições de Ensino Superior

Knowandpol - Projeto de investigação “The role of knowledge in the construction and regulation of health and education policy in Europe: convergences and specificities among nations and sectors”

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo nº 86/1986, de 10 de outubro

LPNM – Língua Portuguesa não Materna

MISI - Sistema de Informação do Ministério da Educação e da Ciência

Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PEP – Políticas de Educação Prioritária

PEPT - Programa Educação para Todos

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

POPH - Programa Operacional do Potencial Humano

SAME – Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TEIP2 – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de primeira geração

TEIP2 – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de segunda geração

TEIP3 – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração

ZEP - Zones Educatives Prioritaires

INTRODUÇÃO

Esta tese centra-se na ação dos *peritos externos* (e do conhecimento pericial) nos processos de regulação inerentes ao programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de “segunda geração” (TEIP2).

Investigamos esta temática por diversas razões. Uma das razões está relacionada com o facto de termos iniciado o exercício da função de *perita externa* no programa TEIP2 e, no mesmo ano, termos ingressado no programa de Doutoramento em Educação, especialização em Administração e Política Educacional. A conjugação destes dois “acontecimentos” influencia, em grande parte, a escolha do objeto de estudo. Para além disso, outra das razões relaciona-se, por um lado, pela vontade de perceber e aprofundar o que se pretende com a ação deste ator e a sua interação com os outros atores. Por outro lado, o facto de o curso de formação avançada em “Conhecimento, Decisão Política e Ação Pública” nos facultar um quadro teórico sustentado no domínio da análise das políticas educativas permite-nos interpelar o papel do *perito externo* nos processos de regulação do programa TEIP2¹.

Procuramos que a experiência adquirida no papel de *perita externa* seja mobilizada criticamente como uma mais-valia, em vez de ser um obstáculo ou limitação. Para isso, desenvolvemos um esforço reflexivo no sentido de nos distanciarmos “epistemologicamente do objecto de estudo (...) tornando ‘estranho’ o que era ‘familiar’ e pondo em causa o que parecia óbvio”, como refere Natércio Afonso (2005, p. 50).

Uma outra razão para o estudo desta temática está relacionada com o facto de o programa TEIP2 constituir um caso exemplar de convocação de atores externos, no que diz respeito às Políticas de Educação Prioritária. Esta singularidade do programa assenta em duas características, nomeadamente, o número elevado de *peritos externos* mobilizados (quase nove dezenas) e o facto de estes *peritos* integrarem as equipas multidisciplinares que

¹ Este trabalho emerge no âmbito do programa doutoral em Educação mais especificamente em Administração e Política Educacional, desenvolvido pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Este programa integra um curso de formação avançada (em que frequentámos o 3.º curso no ano letivo 2009/2010) em *Conhecimento, Decisão Política e Acção Pública em Educação*, que nos permitiu ter contacto com a abordagem das *políticas públicas* como *ação pública*.

concebem, implementam, monitorizam e avaliam o projeto educativo TEIP2 a nível local, ou dito de outro modo, estes atores podem ter uma presença quase constante em todas as fases do projeto TEIP2.

O crescente recurso a atores externos para participarem no processo político constitui, também, uma outra razão para a escolha deste objeto de estudo. Apesar de este fenómeno já estar bastante presente na agenda política, a sua entrada começa a estar cada vez mais presente na agenda investigativa. Porém, na análise realizada aos vários estudos publicados sobre o *perito externo* no programa TEIP2, percebemos que a maior parte se centra nas práticas deste ator, a partir de um modelo de análise que preconiza o seu papel/função na melhoria das escolas. Deste modo, consideramos que a escolha do estudo sobre os *peritos externos* afigura-se muito interessante para ser abordado no quadro de *análise das políticas públicas* sob o prisma de *ação pública* (Barroso, 2006a; Carvalho L. M., 2015), a qual nos permite olhar para o processo político a partir da observação da interação de atores variados que intervêm em diferentes níveis e se situam em domínios diferentes.

A presença destes atores e a necessidade de o Estado manter o seu papel no processo político levam a que a intervenção governativa e administrativa venha sustentando, ao longo das últimas décadas, a criação de “novos” sistemas de orientação, de coordenação e de controlo dos sistemas educativos (contratos, dispositivos de avaliação dos resultados, de dispositivos de acompanhamento, “boas práticas”, recurso a peritos ou a comissões) no sentido de garantir a regulação das políticas públicas de educação (cf. Dutercq & van Zanten, 2001). É neste sentido que novos modos de regulação têm vindo a ganhar relevo nos processos de governo do sector educativo.

Nesta tese, o conceito de regulação é utilizado para compreender a dinâmica de ação pública. Assim, utilizamos o conceito para descrever dois fenómenos diferentes, mas interdependentes. Por um lado, analisamos os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam os vários atores do programa TEIP2, por outro lado, analisamos o modo como esses mesmos atores, principalmente os *peritos externos*, se apropriam delas e as transformam na sua ação.

Nesta investigação não pretendemos defender a política ou procurar soluções para os problemas políticos, i. e., ter um papel de “analista político” (Ozga, 2000, p. 84), mas assumir um papel de “investigador”, uma vez que o nosso “problema” é determinado a partir da própria teoria e é estudado no sentido de desenvolver essa mesma teoria, sendo “Tudo orientado para as necessidades académicas (...) pelas regras académicas e os seus princípios

de investigação, que guiam as fases de execução” (Ozga, 2000, p. 85). Assim, assumimos uma “investigação autónoma”, uma vez que nos permite definir a nossa própria agenda e o nosso relacionamento com a política (Marginson, 1993 citado por Ozga, 2000, p. 143).

Com base nestes pressupostos, pretendemos demonstrar que a ação do *perito externo* no programa TEIP2 resulta da sua interação com vários atores (de diferentes níveis e de domínios diferentes) e dos processos de regulação intrínsecos ao programa.

O propósito deste estudo, como já referimos anteriormente, é compreender (descrever e analisar) a ação dos *peritos externos* (e do conhecimento pericial) nos processos de regulação inerentes à concretização do programa TEIP2. Para isso são estabelecidos quatro eixos de análise, a saber: caracterização dos *peritos externos* das equipas multidisciplinares do programa TEIP2 (**Eixo 1**); construção do papel dos *peritos externos* (na e através da ação) no programa TEIP2 (**Eixo 2**); modos de regulação construídos no programa TEIP2 (**Eixo 3**); produção e circulação do conhecimento especializado para a regulação do programa (**Eixo 4**). Para cada um destes eixos são formulados os seguintes objetivos, que visam orientar cada dimensão da investigação:

Eixo 1 - caracterizar o perfil socioprofissional dos *peritos externos* mobilizados para as equipas multidisciplinares; caracterizar o processo de recrutamento dos *peritos externos* mobilizados para as equipas multidisciplinares; identificar as prescrições criadas para a orientação da ação dos *peritos externos*, emanadas pelo regulador institucional.

Eixo 2 – identificar as prescrições que balizam (situacionalmente) a intervenção dos *peritos externos*; caracterizar a intervenção dos *peritos externos* no programa TEIP2; conhecer que tipos de conhecimento os *peritos externos* mobilizam na sua intervenção.

Eixo 3 – analisar a configuração das relações entre os *peritos externos* e os vários atores, com os quais interagem no decurso do programa.

Eixo 4 – caracterizar os processos de produção do conhecimento; descrever os processos de circulação do conhecimento.

Seguindo uma metodologia de carácter qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994; Strauss & Corbin, 2008), naturalista e descritivo (Afonso N., 2005) e uma abordagem interpretativa (Cohen & Manion, 1995; Hébert-Lessard, Goyette, & Boutin, 2010), concretizámos dois estudos que se complementam. O primeiro, de natureza extensiva, procura, essencialmente, a identificação e caracterização de todos os *peritos externos* recrutados para o programa TEIP2, a caracterização das orientações para a ação emanadas pelo governo e pela sua administração

e, ainda, a caracterização dos processos de produção e de circulação do conhecimento gerado sobre o programa. O segundo, de natureza intensiva, centra-se na análise da ação de um grupo de 12 *peritos externos* (sobre a sua intervenção nas escolas e agrupamentos de escolas, sobre a sua interação com os outros atores). Para a recolha de dados, as técnicas utilizadas são a análise documental (estudo extensivo e intensivo) e a entrevista semiestruturada (estudo intensivo).

A tese está organizada em dois volumes. No primeiro volume apresentamos o corpo da tese e no segundo (digitalizado) os anexos que serviram de suporte ao trabalho desenvolvido. O primeiro volume, para além da Introdução e das Conclusões, está organizado em duas partes. Na primeira parte reunimos três capítulos (I, II, e II), nos quais abordamos matérias de natureza teórica e metodológica. Na segunda parte reunimos três capítulos (IV, V e VI) relacionados com a componente empírica da tese.

No capítulo I - “*Os peritos externos nas Políticas de Educação Prioritária: uma singularidade do programa Territórios de Educação Prioritária de segunda geração*” – identificamos os *peritos externos* que foram recrutados para intervirem nos grupos de trabalho, nas estruturas *ad hoc* ou nas missões criadas pelo Estado no âmbito das PEP implementadas entre 1996-2012. O capítulo está organizado em seis secções, nomeadamente: (1) Antecedentes do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); (2) As medidas Políticas de Educação Prioritária implementadas em Portugal entre 1995-2012; (3) As comissões e os *peritos externos* nas Políticas de Educação Prioritária; (4) Programa TEIP: caracterização de uma política e dos seus programas; (5) O programa TEIP2 na agenda da investigação educacional; (6) A mobilização do *perito externo* nas políticas públicas: novas formas de regulação? Na primeira secção contextualizamos a emergência de políticas de educação prioritária e apresentamos alguns programas internacionais e nacionais que foram criados antes do programa TEIP. Na segunda secção, apresentamos o mapeamento das medidas políticas que enquadrámos como Políticas de Educação Prioritária implementadas entre 1995-2012 e caracterizamo-las a partir da análise dos normativos tendo em conta os seus fundamentos, os instrumentos de ação e os públicos-alvo. Na terceira secção, apresentamos a análise realizada às comissões, que foram identificadas nas Políticas de Educação Prioritária, a partir das suas funções e dos elementos externos recrutados para as mesmas. Na quarta secção, caracterizamos os fundamentos, os instrumentos de ação e o público do programa TEIP e descrevemos as “duas gerações” do mesmo (TEIP1 e TEIP2). Na quinta secção, apresentamos a investigação realizada sobre o programa TEIP2,

considerando artigos publicados em revistas portuguesas (em língua portuguesa), bem como as teses de doutoramento realizadas nas universidades portuguesas. Na sexta secção, discutimos o fenómeno do recurso ao *perito* e ao conhecimento *pericial* como uma nova forma de intervenção governativa que, entre outras, se pode associar a novos modos de regulação das políticas públicas de educação.

No capítulo II - “*O perito externo do programa TEIP2 como objeto de estudo*”- realizamos o enquadramento teórico que sustenta a vertente interpretativa e explicativa do estudo. O capítulo está organizado em quatro secções, designadamente: (1) O conceito de *perito*; (2) O conceito de *expertise*; (3) Estudando o *perito* sobre o prisma da regulação; (4) *Perito externo e expertise* elementos-chave na regulação do programa TEIP2? Na primeira secção, começamos por apresentar a definição etimológica da palavra “*perito*” e as definições que resultam da própria trajetória histórica do termo. Depois, apresentamos as várias “figuras” atribuídas a este ator na política e na ação pública. Concluímos, diferenciando as construções social e analítica do conceito de *perito*. Na segunda secção, começamos por apresentar a definição e a perspetiva histórica do conceito de *expertise*, evidenciando depois os papéis que a *expertise* pode assumir: legitimar decisões ou produzir conhecimento sobre determinado problema ou situação. Na terceira secção, apresentamos o “modelo” de análise que concebemos para estudar a ação do *perito externo* nos processos de regulação do programa TEIP2. Este assenta em cinco noções, mormente: a política pública como parte de ação pública; a regulação nas políticas públicas; a multirregulação; as lógicas de ação; a *mobilização do conhecimento*. É a confluência destes olhares que nos permite, na quarta secção, levantar a questão central do estudo - qual o papel do *perito externo* e da *expertise* nos processos de regulação no programa TEIP2?

No capítulo III – Metodologia – caracterizamos as opções e os procedimentos metodológicos que orientam e concretizam o estudo do papel dos *peritos externos* no programa TEIP2. O capítulo está organizado em seis secções: (1) Dispositivo de investigação; (2) Propósito e opções metodológicas; (3) A recolha de dados; (4) População e amostra; (5) Técnicas de análise de dados; (6) Limitações do estudo. Na primeira secção, realizamos uma abordagem geral ao dispositivo de investigação e, nas secções seguintes, detalhamos as opções tomadas em cada uma das fases do processo de investigação. Na segunda secção, apresentamos o propósito do estudo e as opções metodológicas. Primeiramente, evidenciamos as dimensões de análise e os objetivos que orientam a investigação; depois as opções metodológicas (que emergem do diálogo entre a perspetiva das *políticas públicas* como ação

pública e a abordagem qualitativa e interpretativa que assumimos neste estudo). Na terceira secção, apresentamos as técnicas e os procedimentos adotados para a recolha de dados, quer no estudo extensivo, quer no estudo intensivo. Na secção quatro, apresentamos uma breve caracterização da amostra de *peritos externos* participantes neste estudo. Na quinta secção, explicitamos as técnicas e os procedimentos mobilizados na análise e tratamento dos dados recolhidos. Por fim, na secção seis evidenciamos as limitações do estudo que foram sentidas durante o processo de investigação.

No capítulo IV (já na segunda parte deste documento) - “Os *peritos externos* recrutados para as equipas multidisciplinares e os modelos prescritos para a sua ação” – caracterizamos todos os *peritos externos* que foram recrutados para o programa TEIP2, bem como as várias modalidades de recrutamento e respetivos atores que intervieram no processo. O capítulo está organizado em cinco secções, designadamente: (1) O perfil dos *peritos externos* dos dois ciclos; (2) O perfil socioprofissional dos *peritos externos* inquiridos; (3) O recrutamento dos *peritos externos* para as equipas multidisciplinares- os percursos construídos; (4) Regras de orientação para a ação do *perito externo*; (5) Linhas interpretativas. Na primeira secção, apresentamos o mapeamento e a caracterização do perfil de todos os *peritos externos* (entre 2009/2011 e 2011/2012) que foram convocados para as equipas multidisciplinares TEIP2. Na segunda secção, caracterizamos o percurso socioprofissional dos inquiridos do estudo, o que, complementando os dados recolhidos através da análise documental e das entrevistas, permite-nos ter um conhecimento mais aprofundado dos seus percursos. Na terceira secção, descrevemos e analisamos as formas de recrutamento dos *peritos externos* que foram sendo adotadas no decorrer do programa. Na quarta secção, começamos por apresentar os modelos que foram criados para a ação do *perito externo* pelo despacho normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro (escassas e genéricas) e, seguidamente, descrevemos e analisamos as orientações emanadas pela Comissão de Coordenação Permanente do programa TEIP2, que resultaram da sua interpretação e reinterpretação sobre as prescrições do normativo². Por fim, na quinta secção, apresentamos algumas linhas interpretativas que emergiram a partir da análise dos dados.

² A CCP é a estrutura que foi criada no programa TEIP2 que está integrada na DGIDC (atual Direção - Geral da Educação) e que tem como competências acompanhar, monitorizar e avaliar internamente o programa a nível nacional.

No capítulo V – “A ação dos peritos externos no programa TEIP2” – descrevemos e analisamos a forma como os *peritos externos* foram construindo a sua intervenção no programa TEIP2. O capítulo está estruturado em oito secções – (1) Modelos interpretados e reinterpretados pelo *perito externo*; (2) Como se designam os inquiridos; (3) Tarefas; (4) As lógicas dominantes na intervenção dos *peritos externos*; (5) Estratégias; (6) Constrangimentos de ação; (7) Recursos de ação; (8) Linhas interpretativas de capítulo. Na primeira secção, apresentamos os modelos interpretados e reinterpretados pelo *perito* a partir das orientações do normativo e das emanadas pela CCP/Equipa TEIP2. Na segunda secção, evidenciamos como é que os *peritos externos* interpretam os vários termos utilizados para os designar – *perito externo*, *consultor*, *amigo crítico* –, quer no modo como se situam perante os mesmos, quer nas características que atribuem a cada um deles. Na terceira secção são descritas e analisadas todas as tarefas que os inquiridos realizam na sua intervenção junto das Escolas/Agrupamentos de Escolas TEIP2, evidenciando-se a multiplicidade de tarefas para além das contratualizadas. Na quarta secção, explicitamos as lógicas de ação, disposições e justificações, que se traduziram nos princípios que sustentaram a intervenção dos *peritos* inquiridos. Complementarmente a estas lógicas, na quinta secção, apresentamos as estratégias que foram mobilizadas pelos inquiridos, quer para a realização do diagnóstico do contexto da ação, quer para a introdução de mudanças nesse mesmo contexto. Na secção seis, apresentamos os constrangimentos que foram surgindo na ação do *perito externo*, evidenciando que estes estão relacionados não só com o próprio *perito*, mas também com a ação de outros intervenientes (Escolas/Agrupamentos de Escolas, administração central da educação e instituições). Na sétima secção, descrevemos os recursos que foram mobilizados pelos inquiridos, destacando-se a mobilização de outros colegas e a formação contínua. Por fim, na oitava secção, explicitamos algumas linhas interpretativas que emergiram a partir da análise dos dados.

No capítulo VI – “As interações e a produção e circulação do conhecimento no programa TEIP2” – descrevemos e analisamos as relações de interdependência construídas entre o *perito externo* e os vários atores do programa TEIP2, bem como o conhecimento produzido sobre o programa e os “canais” utilizados para a sua circulação entre os atores intervenientes. O capítulo está organizado em três secções, mormente: (1) Configuração das interdependências e modos de regulação; (2) Produção e circulação do conhecimento; (3) Linhas interpretativas de capítulo. Na primeira secção apresentamos a configuração das relações entre os vários atores do programa TEIP2 e os mecanismos de regulação que foram

criados para orientar, coordenar e controlar o programa TEIP2 e a ação dos vários atores intervenientes no mesmo, destacando a multiplicidade de mecanismos e de atores. Na segunda secção descrevemos e analisamos os processos desenvolvidos para a produção e circulação do conhecimento, exemplificando as funções regulatórias do conhecimento.

É importante evidenciar que, em todos os capítulos que integram a segunda parte deste trabalho – a parte empírica –, é realizada uma análise interpretativa sobre os dados descritos. A tese finaliza com as Conclusões, nas quais procuramos dar resposta às questões formuladas no estudo.

1.^a Parte

CAPÍTULO I – OS *PERITOS EXTERNOS* NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA: UMA SINGULARIDADE DO PROGRAMA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA DE “SEGUNDA GERAÇÃO”

Nos últimos anos, em Portugal, têm vindo a ser criadas e concretizadas algumas medidas políticas educativas no sentido de responder a problemas de insucesso e de abandono escolar. Essas medidas políticas, as quais enquadrámos nas Políticas de Educação Prioritária (PEP)³, visam

agir sobre uma situação de desvantagem escolar através de dispositivos ou de programas de ação-alvo (em que a sua ação é operada segundo critérios socioeconómicos, étnicos, linguísticos ou religiosos, territoriais e escolares) dando às populações assim determinadas, qualquer coisa de mais (ou de melhor ou de diferente) (Frاندji, 2008, p. 12).

Foi à luz desta definição que identificámos os programas e dispositivos que foram implementados entre 1995 e 2012, destinados a crianças e jovens que se encontravam na “escolaridade obrigatória” (idades compreendidas entre os 6 anos e os 15 anos) até aquela data⁴. O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária é um desses exemplos.

Criado em 1996 pelo despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, este programa foi retomado em 2006 para as Escolas/Agrupamentos de Escolas (E/AE) da área metropolitana de Lisboa e do Porto, tendo sido alargado a todo o território continental com a publicação do despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro (TEIP2). Inspirado em programas

³ Esta expressão emergiu a partir de um trabalho de investigação desenvolvido pelo consórcio «EuroPEP» que teve como objetivo realizar uma análise comparativa das “PEP” implementadas na escolaridade obrigatória e na educação pré-escolar em oito países europeus - Inglaterra, França, Bélgica, Suécia, Portugal, República Checa, Grécia e Roménia (ver Demeuse, Frاندji, Greger & Rochex, 2008). A criação de uma nova expressão para definir as medidas identificadas nos oito países decorreu da necessidade de convencionar uma expressão que abrangesse as medidas políticas implementadas nos vários países em estudo (Frاندji, 2008, p. 12). É em 2008, com a publicação dos primeiros resultados do projeto no livro *Les politiques d’éducation prioritaires en Europe – Conceptions, mises en oeuvre* (sob a direção de Marc Demeuse, Daniel Frاندji, David Greger e Jean-Yves Rochex), que a expressão PEP é lançada e começa a ser apropriada, quer a nível legal quer a nível da própria investigação.

⁴ Com a aprovação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, no ano letivo 2012/2013 deixou de existir o regime transitório e todos os estudantes passaram a ser abrangidos por 12 anos de escolaridade obrigatória (ou a terem de frequentar a escola até aos 18 anos).

similares desenvolvidos em França - *Zones Educatives Prioritaires* (ZEP) - e Inglaterra - *Education Action Zones* (EAZ) -, o TEIP encontra-se atualmente na sua terceira geração, iniciada no ano letivo 2012-2013, pelo Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro.

De acordo com o normativo, este programa tem como linhas orientadoras “garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos” que se encontram em situações de risco de exclusão social ou escolar. Nesta linha, também têm sido implementados outros dispositivos, tais como os Percursos Curriculares Alternativos e a Língua Portuguesa não Materna, como exemplos.

Assim, neste capítulo apresentamos o conjunto de seis medidas PEP identificadas no período em causa e a análise das mesmas a partir das três componentes de uma política pública de Hassenteufel (2008), mormente i) os *seus fundamentos* (que reenviam para as suas finalidades e motivos da sua existência); ii) *os instrumentos da ação* (que permitem os atores agirem); iii) *o público* (sobre o qual a ação pública exerce os seus efeitos).

Este capítulo encontra-se organizado em seis subcapítulos. No primeiro, descrevemos os antecedentes do programa TEIP, numa perspetiva mais alargada (nacional e internacional), recuando às primeiras medidas de democratização da educação e das preocupações em torno do sucesso escolar de Todos no pós II Guerra Mundial. No segundo, apresentamos as PEP que foram criadas entre 1996 e 2012, analisando os principais normativos que as criaram, a partir das componentes de uma política pública. No terceiro, identificamos e caracterizamos os *peritos externos* que foram convocados a intervir nos grupos de trabalho, em estruturas *ad hoc* ou em missões criadas pelo Estado nas “PEP” identificadas. No quarto, caracterizamos as duas gerações do programa TEIP (primeira e segunda geração). No quinto, apresentamos a revisão da literatura sobre o programa TEIP2. O capítulo termina pondo em evidência o facto de que a crescente mobilização do *perito externo* nas políticas públicas é um fenómeno que carece de estudo, remetendo para a reconfiguração do papel e da ação do Estado na formulação das políticas educativas e para novos modos de regulação no processo da política.

No âmbito da tese, este capítulo serve para mostrar que: (1) o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo e as Escolas de “intervenção prioritária” são implementados em territórios e escolas selecionadas pela administração central da educação; (2) a iniciativa de integrar o Programa Educação para Todos partiu das escolas e das instituições de ensino superior/centros de investigação; (3) a comissão interministerial do Programa Educação para Todos integrou atores externos (consultores); (4) em quase todas as PEP criadas a partir de 1995 foram criadas estruturas, que incluíram (em alguns casos)

elementos externos à administração da educação; (5) as competências destas comissões traduziram-se, essencialmente, em atividades de acompanhamento, avaliação, divulgação e elaboração de relatórios; (6) para o programa TEIP2 foram recrutados mais de uma centena de elementos externos para as estruturas/comissões; (7) os resultados dos TEIP têm algumas similitudes com os resultados das ZEP e das EAZ; (8) o projeto educativo TEIP emerge como o documento central nos processos de regulação, ora porque é o documento base para a negociação do programa entre as E/AE e a Comissão de Coordenação Permanente (CCP), ora porque é o documento orientador de cada E/AE; (9) a investigação desenvolvida sobre o programa TEIP2 evidencia a produção de algum conhecimento sobre o papel do *perito externo*, embora não seja realizado no âmbito da análise das políticas públicas.

1. Antecedentes do programa TEIP

Neste subcapítulo fazemos uma contextualização das medidas de democratização da educação e dos desafios colocados pelas preocupações em torno do sucesso escolar para Todos a partir dos anos 60 do século passado. Organizado em duas secções, na primeira contextualizamos este fenómeno a nível internacional e na segunda analisamos a realidade portuguesa.

1.1. Contextualização a nível internacional

Nascidas nos anos sessenta do século passado, quer as políticas de educação compensatória, quer as políticas de discriminação positiva estiveram associadas à democratização da educação (Frاندji, 2008). O fenómeno da democratização foi corolário do otimismo económico, vivenciado posteriormente à Segunda Guerra Mundial (e até meados dos anos 70), um otimismo que se traduziu, quer no crescimento exponencial da economia, quer no facto de a economia ter subjacente um modelo de regulação fordista (produção e consumo em massa, regime salarial que acompanha o crescimento dos ganhos e da produtividade e vínculos laborais estáveis), quer, ainda, pelo amortecimento da conflitualidade social, desenvolvido pelo papel regulador do “Estado de Providência” na redistribuição da riqueza produzida, no sentido de promover o acesso generalizado a bens e serviços (Canário, 2005, p. 79). Neste cenário, emergiu a Escola unificada e meritocrática, vista como garantia para o desenvolvimento, para a

mobilidade social e para uma sociedade mais igualitária (*idem, ibidem*, pp. 78-79). Esta Escola parecia essencial para o progresso social e para uma redução das desigualdades, tanto escolares, como socioeconómicas (Rochex, 2008, p. 412). Porém, ao mesmo tempo que o processo de massificação da educação escolar se expandia, foram emergindo problemas relacionados com a efetiva igualdade de oportunidades nos trajetos escolares, que assumiram um grande destaque no debate social e nas políticas públicas de diversos países.

Uma das grandes contribuições para este debate foram os Relatórios Coleman (Estados Unidos da América, 1966) e Plowden (Inglaterra, 1967) e as várias medidas educativas criadas nestes países: o programa federal- *Elementary and secondary education act*, 1965 - implementado pelo presidente Johnson no âmbito da “guerra contra a pobreza” (Estados Unidos da América) - e o modelo das *Education Priority Areas* (EPA) – criado em Inglaterra em 1967 (Frاندji, 2008, p. 14; Seabra, 2009, p. 77)⁵. Também os trabalhos desenvolvidos no âmbito da Sociologia Francesa, como, por exemplo, os relatórios de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, foram determinantes para a exposição das desigualdades no acesso à Escola, mas sobretudo no trajeto e nas consequências desse mesmo trajeto. Como é bem conhecida, a publicação da (célebre) obra *La reproduction* “marcou uma ruptura com o optimismo educativo dos anos 50 e 60” nos vários países europeus (Abrantes, 2011, p. 267).

O fim deste otimismo contribuiu para a existência de uma “*crise da escola*” (Canário, 2005, p. 59)⁶, a qual impulsionada por mudanças que ocorreram na esfera económica, política e social originou a passagem de uma escola “de promessas” para uma escola “de incertezas” (*idem, ibidem*, pp. 78-87). Os anos sessenta e setenta foram marcados pelo ideal meritocrático (liberalismo progressista) e pela crítica emergente à reprodução da desigualdade através da escola (Rochex, 2008), enquanto a década de oitenta teve outras características. Já num tempo “de incertezas”, nesta década, a Escola foi marcada pela “erosão do Estado-providência” e a “perda da sua legitimidade” o que originou a emergência de um Estado *mínimo* ou *modesto* (Canário, 2005, p. 63).

⁵ Estas políticas tiveram um “efeito de contaminação” muito rápido no mundo anglo-saxónico - Reino Unido, Austrália e Países Baixos (ver Meuret, 2000, p. 112).

⁶ Este discurso sobre a “crise da escola” não é um fenómeno inteiramente novo, uma vez que este pensamento acompanha a escola desde os finais do séc. XIX (Nóvoa, 2001, p. 237), e não é especificamente português, sendo esta “crise” da escola dos anos 60 é marcada por “uma profunda crise de legitimidade” (Sebastião, 1998, citado por Canário, 2005, p. 59).

Em relação à criação de políticas de educação prioritária nos países europeus, este processo foi caracterizado por diferentes andamentos que resultaram, não só, das especificidades políticas, económicas e sociais de cada país, mas também do próprio processo da “escola de massas” e da generalização do acesso ao ensino secundário. Assim, os países europeus que iniciaram mais cedo este processo foram os primeiros a introduzir este tipo de medidas educativas (Rochex, 2008, p. 412).

Um dos primeiros países europeus a implementar medidas de educação prioritária foi a Inglaterra com a criação das EPA, nos finais dos anos 60. Posteriormente, os sucessivos governos realizaram reformas estruturais, ao mesmo tempo que implementaram medidas políticas sobre grupos, estabelecimentos e zonas mais desfavorecidas. Exemplo destas medidas são as *Educational Areas Programme* (anos 70), o *The Lower Attaining Pupils Programme* (anos 80) e as EAZ criadas pelo governo trabalhista em 1998 (Lia, Alan, & Raffo, 2008). Também a Suécia, nos anos 70, criou as primeiras medidas compensatórias. No início dos anos 80, a França implementa as ZEP, que inspiradas nas EPA viriam a ser motor de programas similares criados na Bélgica (comunidade francesa) em 1989 – também denominados de ZEP - e em Portugal (1996), sob a designação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, 2008).

1.2. Contextualização a nível nacional

Em Portugal, as primeiras medidas de educação prioritária foram criadas após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 86/1986, de 10 de outubro (LBSE). Esta lei veio retomar o processo de democratização do acesso à educação e a organização do sistema educativo com vista a garantir “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (ponto 2 do art.2º da LBSE). Concomitantemente a este processo emergiram problemas associados ao acesso e sucesso escolares, sendo muitas vezes, associados a públicos considerados difíceis (Canário, 2005, p. 162). Deste modo, para “resolver” tais problemas, o governo português (ainda que pressionado pela integração europeia) criou pela primeira vez um programa oficial - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (1987) – no sentido de combater o insucesso escolar (Benavente, 1990, p. 727). Nesta mesma linha, foram criadas,

posteriormente, as Escolas Prioritárias (1988) e o Programa de Educação Para Todos (1991) (Ferreira & Teixeira I., 2010).

O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros de 10 de dezembro de 1987 e publicado no Diário da República, n.º 17, 2ª Série, de 21 de Janeiro de 1988, com o objetivo de reduzir a taxa de insucesso no 1.º ciclo do ensino básico e de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos. Este programa visou “reforçar a acção e os meios educativos em zonas prioritárias de intervenção caracterizadas por índices muito elevados de insucesso, identificadas por distrito, e que, na sua vertente a curto prazo, será aplicado em três etapas distintas” (ponto 1 da Resolução de Conselho de Ministros, DR, n.º17, II Série, 21/1/1988). No anexo II a este texto oficial foram apresentados os concelhos que seriam abrangidos (primeira etapa, ano letivo 1997-1998, 60 concelhos; segunda, ano letivo 1998-1999, 78 concelhos; e terceira, ano letivo 1989-1990, nos restantes concelhos) e o respetivo número de alunos com insucesso. Para além disso, foram também estabelecidas metas de redução do insucesso escolar para cada uma dessas etapas (primeira etapa – 5% nos primeiros seis meses e 10% em cada um dos dois anos letivos seguintes; segunda e terceira etapa 10% em cada ano) (Anexo I – Metas, da Resolução de Conselho de Ministros, DR, n.º17, II Série, 21/1/1988).

Para coordenar o programa foi criado um Conselho Coordenador⁷ com a função de orientar, a nível nacional, a implementação do programa e emitir pareceres e recomendações sobre o sucesso escolar. Foram criadas, também, Comissões de Gestão de âmbito distrital, presididas pelo Governador Civil e integrando representantes nomeados por diversos ministérios e assessoradas pelos diretores escolares. Estas comissões visaram gerir a aplicação local dos meios afetos à implementação do programa, sob a orientação do Conselho Coordenador.

Este programa, que incidiu sobre fatores condicionadores das condições de sucesso das crianças de meios mais desfavorecidos, traduziu-se na disponibilização de meios que visaram: o reforço dos cuidados de alimentação; a prestação de cuidados de saúde; o alargamento da cobertura da educação pré-escolar; a generalização progressiva da educação especial; apoio a famílias carenciadas; o apoio nos transportes; o fornecimento do material

⁷ Este conselho, presidido por um diretor nomeado pelo Primeiro-Ministro e pelo Ministro da Educação, integrava, também, um representante dos Ministros do Planeamento e da Administração do território, da Agricultura, Pescas e Alimentação, da Saúde, do Emprego e da Segurança Social e Adjunto da Juventude (ponto 3 da Resolução do Conselho de Ministros de 10 de dezembro de 1987).

escolar; o apoio pedagógico e didático; a iniciação profissional ou pré-profissionalizante; a organização de atividades de ocupação de tempos livres e desporto escolar (cf. Resolução de Conselho de Ministros, DR, n.º17, II Série, 21/1/1988).

No relatório de avaliação do ano letivo 1988-1989, realizado pelo Ministério da Educação sobre o PIPSE, foi considerado que as ações previstas (de uma maneira geral) tinham sido realizadas e que tinha ocorrido uma “melhoria nítida” das taxas de aprovação do ano letivo 1987-1988 relativamente ao ano letivo seguinte e que o programa despertou toda a sociedade civil, uma vez que não ficou cingido aos intervenientes implicados (Afonso A. J., 1997, p. 147).

Com uma visão mais pessimista sobre o programa, os resultados apresentados pela Fenprof (através da aplicação de um questionário no ano letivo 1988-1989 às escolas e estruturas concelhias) evidenciaram uma “acentuada insuficiência de acções concretas relacionadas com as diferentes componentes previstas” (*idem, ibidem*). Também no relatório elaborado pelo Partido Socialista – Balanço Crítico do Sistema Educativo Português, datado de 30 de outubro de 1992 – foi evidenciado que este programa não cumpriu grande parte das promessas e dos objetivos a que se propôs, o que não permitiu inverter as taxas de insucesso e abandono escolares (*idem, ibidem*).

Pelo facto da avaliação realizada ao impacto deste programa, ao nível do insucesso e abandono escolares, ter sido incipiente e pouco consistente, com a sua suspensão em 1991-1992, foi encomendado pelo Ministério da Educação um estudo sobre o PIPSE. Deste trabalho resultou o documento intitulado *PIPSE - Do Programa e Sua Análise à Proposta de Institucionalização*, que veio confirmar que o programa não tinha conseguido atingir a melhoria que tinha sido fixada (Pires E. L., 2002)⁸.

Também a investigação desenvolvida sobre o PIPSE evidencia que os seus resultados foram *bastante precários* (Afonso A. J., 1997, p. 146), para uns, pelo facto de o programa ter sido centralizado e efémero (Benavente, 1994, citado por Correia, Cruz, Rochex, & Salgado, 2008, p. 229), para outros, por se ter centrado mais em aspetos técnicos e didáticos, do que em aspetos estruturais (Leite, 2000, citado por *idem, ibidem*). Porém, algumas investigações evidenciaram alguns resultados positivos do programa: promoveu a aproximação da escola à comunidade (Pinto, 1991, citado por *idem, ibidem*); introduziu a problemática do insucesso e do abandono na agenda social e política (Salgado, 1991); promoveu a criação de parcerias

⁸ Embora este estudo tenha sido encomendado em 1992, ele foi publicado apenas em 2002.

locais e da constituição de uma primeira plataforma de formação para professores do 1.º Ciclo (Correia et al., 2008, p. 229)⁹.

Na mesma linha de combate ao insucesso escolar, em 1988 foi promulgado o Decreto-lei n.º35/88, de 4 de Fevereiro, com o objetivo de promover a estabilidade do corpo docente e estabelecer o número de crianças por professor (1.º ciclo) e educador (educação pré-escolar). Ainda neste normativo, foram criadas as Escolas designadas de “intervenção prioritária”, às quais foram atribuídos critérios específicos (regulamentados posteriormente) para o número de lugares docentes¹⁰. Também foi regulamentado que estas Escolas seriam definidas “por despacho do diretor escolar, mediante proposta do delegado escolar, ouvido o conselho escolar.” (ponto 7 do Decreto-lei n.º35/88, de 4 de Fevereiro).

Com a publicação do Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho, foi especificado o que se entendia por Escolas de “intervenção prioritária”:

- a) As situadas em zonas degradadas ou em localidades cujo isolamento dificulta a fixação dos professores;
- b) As frequentadas por número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência;
- c) Nas que se verifique um insucesso escolar sistemático;
- d) Nas abrangidas pelo programa de promoção do sucesso escolar.

(ponto 1 do Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho)

Também foram fixados critérios para o número de lugares docentes para estas escolas, tendo sido definido que o número de alunos por lugar de docente não poderia ser superior a 20 (cf. *alínea a*) do ponto 2 do Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho). Ainda neste despacho foi definido que os diretores escolares tinham de elaborar relatórios-síntese da situação das Escolas e enviá-los para as Direções Regionais de Educação (DRE) e estas, com base nesses relatórios, teriam de propor medidas consideradas necessárias à adequação do despacho para anos escolares subsequentes (ponto 12 e 13 do Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho). Na pesquisa realizada não foi possível encontrar a avaliação desta medida, nem estudos realizados sobre a mesma. Esta medida é, apenas, referenciada em algumas

⁹ Analisando o teor das críticas, identificamos que as críticas positivas em relação ao programa estão mais relacionadas com as dinâmicas externas que foram desenvolvidas - relação escola comunidade, introdução da problemática do sucesso e abandono escolar nos discursos políticos e sociais – e as críticas negativas centram-se mais no próprio programa.

¹⁰ Eram consideradas como Escolas de “intervenção prioritária” “as que por se situarem em zonas de diferenciados estratos sociais ou diversificadas etnias, ou assim definidas em função de programas específicos, determinam a aplicação de medidas igualmente específicas” (ponto 6 do art.4º, Decreto-lei n.º 35/88).

investigações aquando da contextualização das políticas de “educação prioritária” em Portugal (Ferreira & Teixeira I., 2010; Machado, Santos, & Silva, 2012).

Em 1991, tendo como base o PIPSE, as recomendações da conferência mundial sobre a educação para todos (Conferência de Jomtien, 1990) e a conferência de ministros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), foi criado o Programa Educação para Todos (PEPT) pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de maio de 1991. Este programa pretendia assegurar, até ao ano de 2000, o cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos para Todos e “o acesso com sucesso a uma escolaridade de doze anos” (Trigo, 1994) e tinha como objetivos:

a) Mobilizar a opinião pública para o valor da escolarização total e para o custo da não escolarização; b) Prevenir o abandono escolar precoce; c) Estabelecer um acompanhamento rigoroso da escolarização e do abandono escolar; d) Identificar, de modo sistemático, todas as variáveis sócio-económicas, culturais e educativas determinantes da escolarização; e) Promover atitudes de solidariedade, de parceria e de cooperação entre todos os agentes educativos, designadamente no plano comunitário; f) Promover a adopção de medidas de intervenção orientadas para o sucesso de alunos com necessidades educativas especiais, designadamente os pertencentes a minorias étnicas e linguísticas e a grupos portadores de deficiências profundas; g) Diversificar e flexibilizar as estruturas de oferta de formação, de modo a poder corresponder às exigências de uma tecnologia e de um mercado de emprego em acelerada mutação; h) Assegurar uma eficaz articulação de todas as valências e de todos os intervenientes na escolarização, de modo a evitar os mecanismos perversos que causam o abandono escolar precoce; i) Fomentar a implementação gradual de uma efectiva liberdade de escolha no exercício do direito de aprender; j) Contribuir para a concretização da reforma educativa, promovendo a eficácia social da escola e a melhoria da qualidade da educação e do ensino, no contexto da valorização dos recursos humanos portugueses; l) Incentivar a ligação escola-meio, de forma a promover a adequação do ensino à realidade social, económica, cultural e ambiental envolvente.

(ponto 3 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91)

Para coordenar as várias medidas do PEPT foi criada uma Comissão Interministerial com a função de “assegurar a eficácia da execução departamental e interdepartamental do programa, aos níveis central, regional e local”, nomeada por despacho pelo Primeiro-Ministro (ponto 5 e 6 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91)¹¹. Para além disso, foram criadas, também, cinco comissões regionais no sentido de¹²:

¹¹ Esta comissão integrava um representante do Ministro da Educação (que presidia a comissão); um representante do ministro do Planeamento e da administração do Território; um representante do Ministro da Justiça; um representante do Ministro da Agricultura, Pescas e Alimentação; um

a) promover a identificação sistemática dos factores determinantes do abandono escolar na região; b) dinamizar o desenvolvimento de projectos locais (...); c) mobilizar os agentes regionais e as forças vivas locais (...); d) emitir pareceres que lhes forem solicitados pela comissão interministerial.

(ponto 12 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91)

Ao nível municipal, os intervenientes no PEPT passaram a participar nas estruturas municipais criadas anteriormente no âmbito do PIPSE e, a nível local, a coordenação do programa foi assegurada pelo órgão de administração e gestão da área escolar ou do estabelecimento de ensino (ponto 15 e 16 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91). Para além destas estruturas, foi criado o Conselho do Programa Educação para Todos ao qual foram atribuídas as funções de promoção, patrocínio, acompanhamento e avaliação do programa¹³.

Apesar desta organização/constituição das estruturas do programa, aquando da sua implementação ocorreram algumas alterações. A nível local, os Projetos Locais foram coordenados pelas Equipas Locais dos Projetos e não pelo órgão de gestão e administração das escolas. A nível regional, as Comissões Regionais integraram, apenas, técnicos da DRE e não os representantes dos vários ministros e da comunidade, como inicialmente foi legislado. A nível nacional, a Comissão Interministerial foi constituída por uma Equipa Nacional PEPT e por Consultores, embora estes últimos não tivessem sido evidenciados no texto oficial (Ministério da Educação, 1993, p. 6; Trigo, 1994, p. 107).

A implementação do PEPT passou por dois tipos de candidaturas: i) de escolas que se propusessem elaborar um projeto de intervenção educativa próprio, mas que respeitasse a regulamentação e os programas nacionais; ii) de instituições do ensino superior ou de centros

representante do ministro da Saúde; dois representantes do Ministro do Emprego e da Segurança Social (um da área da segurança e outro da área do emprego e formação profissional); e um representante do Ministro Adjunto e da Juventude (ponto 6 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91). Ainda segundo esta resolução, foi possibilitado que estes representantes fossem os mesmos do conselho coordenador do PIPSE.

¹² Para além de um representante de cada um dos Ministros referidos no ponto anterior, esta comissão integrava o diretor regional de educação (o qual presidia), representantes dos Ministros da Indústria e Energia e do Comércio e Turismo; um presidente da Câmara Municipal, que representaria os presidentes das câmaras daquela região; um representante das organizações empresariais; um representante das associações de pais; um representante das associações de estudantes do ensino secundário; até três individualidades de reconhecido mérito nos domínios social, cultural e económico (proposto pela comissão regional e designado pelo Ministro da educação) (ponto 11 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91).

¹³ Este conselho integrava “personalidades e entidades públicas e privadas cuja representatividade e contributo se afigurem relevantes para a correcta prossecução das finalidades do Programa” (ponto 18 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91).

de investigação que se propusessem realizar estudos contextualizados na perspetiva de construção desses projetos para as escolas (Correia et al, 2008, pp. 230-231). Esta possibilidade permitiu que atores provenientes de instituições do ensino superior e de centros de investigação estudassem o quotidiano das escolas com o objetivo de introduzir mudanças apoiadas sobre um conhecimento científico, que legitimaria essas mesmas mudanças (*idem, ibidem*, p. 232).

A integração destes atores no processo de implementação deste programa originou a produção de um variado leque de estudos que foram posteriormente publicados em diferentes tipos de publicações, sendo de evidenciar as mais de duas dezenas de títulos da *Coleção Cadernos PEPT 2000*. Assim, o PEPT “deixou importantes traços nas comunidades escolares e científicas e um espólio de conhecimento produzido sobre o sistema educativo, que segundo alguns analistas, foi tido em consideração nas reformas anteriores e atuais” (*idem, ibidem*, p. 232).

Apesar de não ter sido realizada uma avaliação do programa, alguns estudos apontaram que o principal contributo do PEPT se prendeu com a criação de observatórios de qualidade da escola (entre 1992 e 1999 em cerca de 1000 escolas) que visaram fomentar a autoavaliação das escolas (Álvares & Calado, 2014)¹⁴. Outros identificaram que, apesar de alguma melhoria nas taxas de insucesso e de abandono escolares, os resultados ficaram aquém do esperado, uma vez que continuaram elevados os indicadores relacionados com o abandono escolar e com a conclusão da escolaridade obrigatória (Afonso A. J., 1998b; Barroso, 1998)

A análise destas três medidas (PIPSE, Escolas de “intervenção prioritária” e o PEPT) permite-nos evidenciar que tanto no PIPSE como nas Escolas de “intervenção prioritária” a “seleção” dos territórios, bem como das Escolas integradas, foi conduzida do topo para a base do sistema (*top down*). No caso do PEPT este processo desenvolveu-se da base do sistema para o topo (*bottom up*), uma vez que foram as Escolas e Instituições de Ensino Superior ou os Centros de Investigação que submeteram candidaturas ao programa. Outro dos aspetos a destacar é o facto de que a Comissão Interministerial do PEPT integrou atores externos à administração da educação (os quais foram designados de “consultores”). É este fenómeno de

¹⁴ Durante este período “foram recolhidos e analisados dezoito indicadores de desempenho, de natureza quantitativa e qualitativa que remetiam para vinte e uma variáveis endógenas e exógenas” definidas pelo programa (Clímaco citado por Álvares & Calado, 2014, p. 206).

recorrer a atores externos que nos interessa analisar nas PEP implementadas em Portugal entre 1995 e 2012.

2. As medidas Políticas de Educação Prioritária implementadas em Portugal entre 1995 e 2012

Neste subcapítulo, apresentamos as sete medidas políticas que se enquadram no âmbito de PEP, tendo sido implementadas entre 1996 e 2008, na governação dos Ministros de Educação Marçal Grilo (1995-1999) e Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009). Organizado em duas secções, começamos por realizar o mapeamento destas medidas, evidenciando os principais normativos que as criaram, bem como os critérios que as enquadram na definição de PEP¹⁵ (secção 1). Posteriormente, caracterizamos os fundamentos, instrumentos de ação e o público de cada uma dessas medidas (secção 2).

2.1. O mapeamento

Apesar do período em estudo ser entre 1995 e 2012, no mapeamento realizado identificámos que as medidas políticas PEP foram criadas entre 1996 e 2008 (cf. Figura 1).

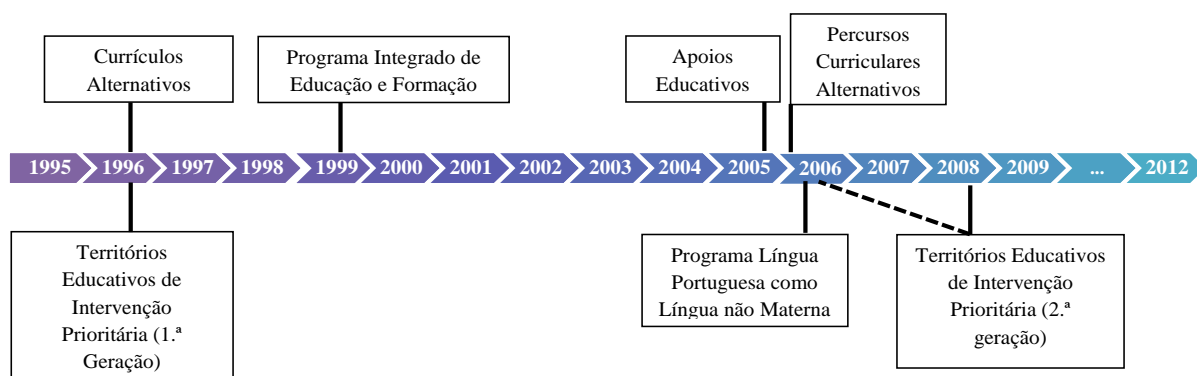


Figura 1 - As PEP criadas entre 1995 e 2012

¹⁵ Este processo de mapeamento e caracterização foi baseado, essencialmente, na análise dos principais normativos que criaram estas medidas políticas.

Durante estes doze anos identificamos que entre 1996 e 1999 foram criadas três medidas políticas e entre 2005 e 2008 quatro. Porém, neste último período foram retomadas duas medidas políticas, mormente o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de 2.^a Geração e os Currículos Alternativos (ainda que em 2006 a medida se tenha passado a designar por Percursos Curriculares Alternativos).

Na Tabela 1 apresentamos as deliberações mais relevantes de cada uma destas medidas políticas, assim como os critérios que lhes permitem atribuir o estatuto de PEP.

Tabela 1
Caracterização das PEP identificadas

Medidas	Normativos	Critérios da desvantagem escolar ¹⁶	Tipo de resposta
Currículos Alternativos	Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril de 1996	Escolares (casos de abandono, com uma elevada taxa de absentismo, com insucesso escolar repetido ou com problemas de integração-individual)	Percursos diferentes
Programa Integrado de Educação e Formação	Despacho conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro de 1999 Despacho conjunto n.º9/2003 de 9 de janeiro de 2003, cria o grupo de trabalho para propor alterações Despacho conjunto n.º948/2003 de 26 de Setembro de 2003 que introduz alterações	Socioeconómicas (crianças que se encontram em situação de exploração de trabalho infantil - individual)	Percursos diferentes
Percursos Curriculares Alternativos	Despacho normativo n.º1/2006, de 6 de janeiro de 2006	Escolares (insucesso escolar repetido ou risco de abandono precoce - individual)	Percursos diferentes
Apoios Educativos	Despacho normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro	Escolares (dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar; retenção de ano - individual)	Reforço de atividades (Planos de recuperação e de acompanhamento)
Língua Portuguesa como Língua não Materna	Despacho normativo n.º7/2006, de 6 de fevereiro	Linguísticos (língua portuguesa como língua não materna - individual)	Reforço de atividades (curriculares e extracurriculares no domínio da Língua Portuguesa não Materna)

¹⁶ Aqui adotamos os critérios da definição, mormente socioeconómicos, étnicos, linguísticos, religiosos, territoriais e escolares.

Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (1.ª geração) (TEIP1)	Despacho n.º147-B/ME/96, de 1 de agosto de 1996	Territoriais (Escolas ou grupos de escolas que se encontram situadas em contextos considerados de risco)	Melhorar as condições de ensino-aprendizagem na Escola (atribuição de recursos humanos e financeiros)
Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (2.ª geração) (TEIP2)	Despacho normativo n.º55/2008, de 23 de outubro de 2008	Territoriais (Escolas ou Agrupamentos de escolas com elevadas taxas de insucesso e abandono escolares)	Melhorar as condições de ensino-aprendizagem na Escola (atribuição de recursos humanos e financeiros)

Os dados apresentados evidenciam que são os critérios de desvantagem escolar e os territoriais que têm uma maior relevância. Em relação ao tipo de resposta que cada medida política apresenta destacamos, numa perspetiva individual do aluno, os percursos diferentes (Currículos Alternativos, Programa Integrado de Educação e Formação e Percursos Curriculares Alternativos) e o reforço de atividades (Apoios Educativos e Língua Portuguesa como Língua não Materna). Numa intervenção mais alargada, a melhoria de condições do processo de ensino-aprendizagem nas E/AE (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - 1.ª e 2.ª geração).

A partir dos normativos identificados em cada PEP iremos, no ponto seguinte, apresentar a análise realizada aos mesmos com vista a caracterizar a intervenção da autoridade pública nestas medidas.

2.2. A intervenção do Estado nas PEP, analisada a partir dos normativos

A caracterização das medidas políticas foi realizada tendo como linha orientadora a seguinte questão: Qual a intervenção (fundamentos, instrumentos de ação e públicos) da autoridade pública em matéria de PEP? ¹⁷

¹⁷ Aqui o nosso ponto de vista sobre a intervenção do Estado incidiu apenas sobre uma parte da regulação institucional - a regulamentação das medidas. Porém, temos presente que este ponto nos dá uma visão parcial do processo de regulação, uma vez que os regulamentos acabam “muitas vezes, por terem um valor em si mesmos, independente do seu uso” (Barroso, 2005b, p. 728). Deste modo, este processo compreende a produção de regras de várias formas, entre as quais a regulamentação, “mas

No sentido de descrevermos esta intervenção optámos por agrupar as medidas em função do tipo de resposta que cada uma delas permite dar: percursos diferentes, reforço de atividades e melhoria das condições de ensino – aprendizagem.

As medidas políticas que criaram percursos diferentes

Os Currículos Alternativos (CA) foram criados pelo Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril de 1996, com o objetivo de permitir que as escolas básicas organizassem turmas com currículos alternativos aos do ensino regular ou recorrente. No que diz respeito aos fundamentos evidenciados no preâmbulo do normativo, foi evidente a necessidade de se dar continuidade aos princípios consagrados na LBSE - “ensino básico universal e obrigatório”, mas foram convocadas, também, orientações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e da Conferência Mundial de Jomtien, bem como o facto de 1996 ter sido o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida. Foram evidenciados fundamentos relacionados, mais diretamente, com o público-alvo desta medida, mormente: a necessidade de se criarem pedagogias diferenciadas assentes na diversidade de ofertas educativas e de formação para os casos que não se enquadrassem no ensino regular e recorrente.

Esta oferta foi direcionada a alunos do ensino básico que se encontrassem: em situação repetida de insucesso, quer com problemas de integração, risco de abandono ou dificuldades condicionantes da aprendizagem (Ponto 1 do Regulamento, Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril de 1996). Através deste dispositivo as escolas tinham possibilidade de criar uma resposta para as crianças e jovens que se encontravam numa situação de desvantagem escolar originada por problemas escolares.

Para acompanhar a implementação dos CA foi criada uma comissão de acompanhamento a nível nacional constituída por vários elementos pertencentes a várias estruturas do Ministério da Educação¹⁸. Esta comissão tinha como competências:

também o (re) ajustamento da diversidade de acções dos actores em função dessas mesmas regras” (*idem, ibidem*, p. 733).

¹⁸ Diretor do Departamento da Educação Básica (presidente), coordenador do Núcleo de Organização Curricular e Formação, coordenador do Núcleo de Educação Recorrente e Extraescolar, coordenador do Núcleo de Organização Pedagógica e Apoios Educativos, coordenador do Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial, dois elementos da área de cada direção regional de educação, sendo um deles da direção regional de educação e o outro membro do órgão de gestão de uma escola, nomeados pelo respectivo diretor regional e um representante da Inspeção-geral da Educação (ponto 3 do Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril de 1996).

encontrar uma linha de actuação que integre os objectivos de todas as entidades intervenientes; propor as orientações pedagógicas consideradas necessárias para garantir a qualidade pedagógica; sistematizar os dados estatísticos e qualitativos de todas as experiências e elaborar o relatório anual; promover a troca de informação entre as diferentes experiências e a sua divulgação.

(ponto 4 do Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril de 1996)

As competências desta comissão visaram, não só, mediar a intervenção dos diferentes participantes e propor orientações pedagógicas, mas também gerir a implementação do próprio dispositivo. Também lhe foi atribuída a competência de sistematizar os resultados das experiências a nível nacional e a elaboração de um relatório e sua respetiva divulgação.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) foi mais uma medida que visou criar percursos diferentes. Criado em 1999 pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração de Trabalho Infantil¹⁹, este programa teve como objetivo reintegrar crianças e jovens menores de 16 anos, que se encontravam em situação de exploração de trabalho infantil, em percursos escolares regulares (ponto 2 do Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro de 1999) e desenvolveu-se a partir de medidas já existentes, lançadas pelos mesmos ministérios²⁰. Neste sentido, esta medida não visava criar novas ofertas, mas sim permitir que a partir das já existentes fossem construídos planos individuais de educação e formação para jovens em situação de exploração infantil. A criação deste programa esteve relacionada com o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil²¹.

Para a execução deste programa foram criadas estruturas de coordenação regionais em cada área das DRE (ponto 6.1 do Despacho conjunto n.º 882/99)²². Coube a estas estruturas dinamizar e coordenar a operacionalização das respostas locais no sentido de otimizar as ofertas e a rentabilização dos recursos através das seguintes funções:

¹⁹ Criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98 com o objetivo de combater a exploração do trabalho infantil.

²⁰ Por exemplo, currículos alternativos.

²¹ Uma vez que o PIEF foi o programa associado a este plano para a reintegração das crianças e dos jovens em situação de exploração do trabalho infantil em percursos escolares regulares.

²² Estas estruturas são compostas por um representante do PEETI, um representante do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), um representante da Direção Regional de Educação e um representante da Direção Regional de Segurança Social.

a) Proceder ao levantamento dos recursos localmente disponíveis; b) Promover as articulações pertinentes com as entidades públicas e privadas a envolver, com vista à criação de respostas integradas; c) Apreciar os planos de intervenção especificamente dirigidos às situações detectadas, com especial incidência nos domínios da educação, da formação e do apoio social; d) Monitorizar os processos de intervenção na região e divulgar boas práticas.

(ponto 6.2 do Despacho conjunto n.º 882/99)

A execução do programa foi anualmente acompanhada e avaliada por uma comissão composta por dois elementos do Conselho Nacional contra à Exploração Infantil e dois representantes do conselho de acompanhamento, criado pelo despacho n.º 10430/98, sendo um do Departamento da Educação Básica e outro da Inspeção Geral da Educação (ponto 10 do Despacho conjunto n.º 882/99)²³.

Em setembro de 2003, foi publicado o Despacho conjunto n.º 948/2003 de 26 de Setembro, que introduziu alterações ao PIEF. No preâmbulo deste normativo foram evidenciados vários fundamentos para sustentar as alterações ao programa. Um dos fundamentos esteve relacionado com o facto de no relatório de avaliação do programa ter sido evidenciada a necessidade de flexibilização das respostas aos casos de abandono escolar. Outro dos argumentos utilizados sustentou-se no reforço da dupla vertente do PIEF - educativa/formativa e de integração. Para além disso, como este programa foi criado para responder às necessidades do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, e este foi finalizado em dezembro de 2003, esta situação foi também um argumento mobilizado no preâmbulo para a continuidade do PIEF²⁴.

Das alterações realizadas evidenciamos o facto de o programa ter deixado de se concretizar a partir de outras medidas já existentes, mas foram criadas orientações para a organização curricular dos percursos diversificados. As componentes integradas foram as seguintes:

- a) Formação sócio-cultural, visando a aquisição de competências nas áreas de português, língua estrangeira, matemática, tecnologias da informação e da comunicação e em área que integre conhecimentos das ciências sociais e das ciências naturais;
- b) Formação vocacional, artística ou científico-tecnológica e formação prática em contexto de trabalho, no caso de percursos qualificantes;

²³ Quatro anos após a implementação desta medida política foi criado, pelo Despacho conjunto n.º 9/2003 de 9 de janeiro, um grupo de trabalho com a incumbência de realizar uma proposta de alteração ao Despacho conjunto n.º 882/99.

²⁴ O PIEF é um programa que ainda existe atualmente.

c) Área de projecto, transversal ao currículo, integrando, sempre que possível, programa de desenvolvimento vocacional.

(ponto 11 do Despacho conjunto n.º 948/2003 de 26 de Setembro)

Também identificámos alterações na constituição da comissão de avaliação do programa, quer no número de elementos, quer dos organismos de proveniência da tutela²⁵.

Os Percursos Curriculares Alternativos (PCA) foram outra medida que se enquadrou na criação de percursos diferentes. Criado pelo Despacho normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro de 2006, este dispositivo veio substituir os CA. Os fundamentos apresentados no preâmbulo do despacho para a sua criação sustentaram-se na LBSE, na necessidade de se implementarem percursos escolares diversificados que tivessem em conta as necessidades dos alunos para cumprirem a escolaridade obrigatória e a necessidade da escola promover uma oferta educativa (flexibilização de dispositivos de organização e gestão do currículo). Este dispositivo passou a abranger, como público-alvo, alunos até quinze anos de idade e que apresentassem insucesso escolar repetido ou risco de abandono precoce.

Para o acompanhamento e avaliação desta medida não foram criadas comissões (tal como aconteceu nos CA e no PIEF). Estas funções foram atribuídas ao conselho pedagógico de cada E/AE (relatório a nível da E/AE), às DRE (relatório a nível regional) e à Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) - relatório anual de âmbito nacional (Anexo do Despacho normativo n.º 1/2006, VI – Acompanhamento e avaliação).

As medidas políticas que visaram o reforço de atividades

Em 2005, com a publicação do Despacho normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, foram criados os Apoios Educativos. No preâmbulo deste normativo estão elencados os fundamentos para a criação deste dispositivo que se basearam na necessidade de existirem atividades de recuperação para os alunos com dificuldades de aprendizagem no sentido de não serem retidos. Neste documento também identificámos argumentos que convocaram o papel da escola na promoção de uma cultura de qualidade e de assegurar condições adequadas ao sucesso educativo dos alunos.

²⁵ A comissão foi constituída por um representante do Conselho Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil, que preside, por dois representantes do Ministério da Educação, sendo um da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e o outro da Direcção-Geral de Formação Vocacional, e por dois representantes do Ministério da Segurança Social e do Trabalho, sendo um do IIEFP e o outro do ISSS. (ponto 17 do Despacho conjunto n.º 948/2003 de 26 de Setembro).

O público-alvo deste dispositivo eram os alunos que frequentavam o ensino básico com dificuldades de aprendizagem ou retidos²⁶. Esta medida visou estabelecer “princípios de atuação e normas para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, acompanhamento e de desenvolvimento com vista ao sucesso educativo” (Artigo 1.º, ponto 1). Todos estes planos eram elaborados pelo professor titular de turma (1.º ciclo do ensino básico) ou pelo conselho de turma e dados a conhecer à direção, aos pais e encarregados de educação e a outros técnicos de educação. O plano de acompanhamento, segundo o normativo, era o único plano que teria de ser aprovado pelo Conselho Pedagógico. A gestão destes “apoios” era realizada pela direção da E/AE e a avaliação contínua destes planos pelo Conselho Pedagógico (realizada no final de cada ano letivo). Não obstante, cabia à direção da E/AE o envio de um relatório de avaliação anual para as respetivas DRE, tendo estas a função de elaborar um relatório síntese.

As atividades curriculares e extracurriculares no domínio da Língua Portuguesa Não Materna (LPNM) foi outra medida que se enquadrou no âmbito do reforço de atividades. Com a publicação do Despacho normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, foram criados os princípios e as normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação destas atividades²⁷. Os argumentos para justificar a criação deste programa basearam-se em alguns pressupostos: nas mudanças promovidas pelos fluxos migratórios e os desafios que os mesmos colocavam às escolas que procuram fazer da diversidade um fator de coesão e integração; na heterogeneidade sociocultural e diversidade linguística que coexistia na escola (embora justifiquem que esta diversidade seja uma riqueza); no facto da diversidade linguística originar a criação de condições pedagógicas e didáticas inovadoras com o objetivo de promover uma aprendizagem efetiva da língua portuguesa. Neste sentido, a escola devia assumir, perante as necessidades dos alunos que não têm o português como língua não materna, a construção de projetos curriculares que assegurassem questões equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo. Estas atividades eram para as crianças que frequentavam o ensino básico e que tivessem a língua portuguesa como língua não materna²⁸.

²⁶ Este dispositivo também criou o plano de desenvolvimento, mas neste caso para alunos com capacidades excecionais.

²⁷ Embora já com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, com a aprovação da reorganização curricular do ensino básico tenha sido legislado que as escolas devem “proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”(artigo 8.º).

²⁸ Esta medida foi alargada aos jovens que frequentam o secundário pelo Despacho normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto.

Neste processo foi atribuída à direção e ao Conselho Pedagógico as funções de gestão e acompanhamento da implementação e avaliação das atividades. No final de cada ano letivo a direção da E/AE tinha de enviar um relatório de avaliação final para a respetiva direção regional²⁹.

As medidas políticas que visaram melhorar as condições de ensino-aprendizagem na Escola

O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária foi criado, pela primeira vez, em 1996 com a publicação do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Este programa permitia dar uma resposta mais abrangente, que as outras medidas anteriormente caracterizadas, pelo facto de não se ter cingido, apenas, a turmas ou grupos de alunos em situação de exclusão social e escolar, mas visou uma intervenção mais holística sobre a escola ou um grupo de escolas que se encontravam situadas em contextos considerados de risco³⁰.

Os fundamentos mobilizados no preâmbulo para sustentar esta medida foram: garantir a universalização da educação básica; promover o acesso e sucesso educativo das crianças e jovens que se encontravam em situações de risco de exclusão social e escolar; reorganizar e adaptar a rede e o parque escolar; criar condições especiais da oferta educativa aos projetos das comunidades integrando os três ciclos; estabelecer parcerias e a rentabilização de recursos. A materialização deste programa passou pela apresentação e desenvolvimento de projetos plurianuais das escolas ou do conjunto de escolas, situadas nos territórios educativos de intervenção prioritária e visou a consecução dos seguintes objetivos:

A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos; uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar; a criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa; a progressiva coordenação das políticas

²⁹ No normativo foram apresentados os elementos que este relatório devia conter: “a) Público-alvo; b) Recursos mobilizados; c) Modalidades adoptadas; d) Resultados alcançados, incluindo: i) Alunos que foram inseridos em grupo de nível de proficiência e que transitaram de ano; ii) Alunos que foram inseridos em grupo de nível de proficiência e que não transitaram de ano; iii) Alunos que não foram inseridos em grupo de nível de proficiência, razões justificativas e resultados dos mesmos.” (artigo 7.º do Despacho normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro).

³⁰ Apesar das suas especificidades, de acordo com Rui Canário (2004) “A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária representa, em articulação com os “Currículos Alternativos”, uma das medidas de política educativa que, de forma inequívoca, assumem o objectivo de promover a integração social de populações socialmente mais “fragilizadas”.” (p. 48).

educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.

(Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto)

De acordo com o ponto cinco do despacho, o acompanhamento e desenvolvimento dos projetos foram consignados às respetivas DRE, tendo sido atribuída ao Departamento da Educação Básica a coordenação e a prestação de apoio técnico-científico, e ao Instituto de Inovação Educacional a avaliação formativa e a avaliação externa do programa. Foram estas três estruturas que ficaram com a função de realizar relatórios intermédios da experiência no final do 1.º e do 2.º períodos do ano escolar, e globais no final do mês de Junho³¹. Para assegurar a coordenação nacional do programa foi criada uma comissão constituída por elementos da administração da educação³², e para assegurar a coordenação de cada território de intervenção prioritária foi criado um Conselho Pedagógico³³.

Porém, em 1998, no sentido de assegurar uma maior articulação entre as várias medidas criadas – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de “primeira geração” (TEIP1), CA e os projetos de gestão flexível do currículo – foi criado um conselho de acompanhamento destas medidas pelo Despacho n.º 10430/98 de 22 de junho de 1998³⁴. Este conselho teve como objetivos:

Propor orientações pedagógicas e metodologias para o desenvolvimento dos projectos; Sistematizar os dados recolhidos a partir das experiências desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino e elaborar um relatório anual; Promover, por todos os meios considerados adequados, a troca de informação entre as diferentes experiências e a sua divulgação.

(ponto 3 do Despacho n.º 10430/98)

³¹ Foram elaborados três relatórios globais pelo Departamento da Educação Básica relativamente aos anos letivos 1996/1997, 1997/1998 e 1998/1999.

³² A comissão de coordenação nacional dos TEIP seria constituída pelos seguintes elementos: diretora do DEB (a qual presidia), integrando representantes do DEB, do Instituto de Inovação Educacional, do Departamento de Programação e Gestão Financeira, da Inspeção Geral da Educação e das DRE - a qual deveria articular a sua ação com os responsáveis de programas, equipas de missão e gabinetes existentes no ME, que a sua intervenção se relacione com o desenvolvimento dos projetos.

³³ Este conselho, segundo o normativo, devia integrar representantes dos vários níveis de ensino, podendo agregar, também, representantes das associações de pais, dos serviços locais de saúde, da segurança social e da autarquia local.

³⁴ A comissão seria presidida pela diretora do Departamento da Educação Básica e composta pelos seguintes membros: dois representantes do Departamento da Educação Básica; um representante do Instituto de Inovação Educacional; um representante da Inspeção-geral de Educação; dois elementos da área de cada direção regional de educação, sendo um deles da direção regional de educação e outro membro do órgão de gestão de uma escola, nomeados pelo respetivo diretor regional; três “especialistas” de reconhecida competência nos domínios do desenvolvimento curricular e da organização e gestão da formação de professores.

Para além de ter elementos da administração da educação, este conselho integrou, também, três “especialistas” dos domínios do desenvolvimento curricular e da organização e gestão da formação de professores.

O programa TEIP foi retomado em 2006 (ano em que se passou a denominar de TEIP de “segunda geração”), tendo sido alargado a E/AE situadas fora das áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, com a publicação do Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro³⁵.

Os fundamentos apresentados no preâmbulo deste normativo para a necessidade de se criar o programa TEIP2 foram: as orientações da Estratégia de Lisboa e do Quadro de Referência Estratégica Nacional; a necessidade de se garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos, particularmente as crianças e jovens que se encontravam em situações de exclusão social e escolar; a necessidade de se promover a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva para as escolas situadas em territórios sociais e economicamente degradados.

Para a consecução do programa foram estabelecidos os seguintes objetivos:

A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa; A progressiva coordenação da acção dos parceiros educativos – incluindo o tecido institucional público, empresas e sociedade civil – com a acção da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas; A disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural.

(Preâmbulo do Despacho normativo n.º 55/2008)

De acordo com o normativo, as E/AE que poderiam integrar este programa seriam aquelas que tivessem um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar.

Para acompanhar e monitorizar o programa e realizar a sua avaliação interna foi criada uma comissão de coordenação constituída por elementos de várias estruturas do Ministério da

³⁵ O programa TEIP foi retomado pelo Edital da Ministra da Educação de 26 de setembro de 2006.

Educação e por um especialista ³⁶. A esta comissão foram atribuídas as seguintes competências:

a) Apoiar a elaboração dos projectos no que toca à identificação das necessidades, definição de objectivos e metas; b) Analisar e seleccionar as escolas candidatas ao programa em função do respectivo projecto; c) Negociar e definir os termos dos contratos-programa a outorgar com as escolas e acompanhar a sua execução; d) Acompanhar a formulação e apresentação por parte das escolas de candidaturas ao financiamento pelo Programa Operacional do Potencial Humano (POPH); e) Acompanhar e monitorizar a execução dos projectos de escola aprovados, apoiando a elaboração dos relatórios semestrais dos projectos; f) Proceder à avaliação do Programa, produzindo um relatório anual que contenha recomendações para a sua melhoria; g) Propor acções de formação que possam vir a ser incluídas no plano de formação anual das escolas ou nos programas de formação do Ministério da educação, das DRE, da DGIDC ou da DGRHE.

(art.º 10 do Despacho normativo n.º 55/2008)

Para acompanhar o trabalho realizado por esta comissão foi criado o conselho consultivo, constituído por representantes de várias estruturas do Ministério da Educação, o presidente da comissão de coordenação e mais três *peritos*³⁷. A esta comissão foram atribuídas as seguintes competências:

a) Apreciar os relatórios da comissão de coordenação do programa; b) Apreciar o plano de formação anual; c) Proporcionar no âmbito do desenvolvimento do programa condições favoráveis ao envolvimento de todos os parceiros ao nível dos territórios objecto de intervenção; d) Propor à comissão de coordenação permanente a análise de aspectos particulares e medidas que visem cumprir as prioridades de desenvolvimento pedagógico propostas pelo Programa TEIP2.

(art.º 13.º do Despacho normativo n.º 55/2008)

Para além destas duas estruturas foram criadas equipas multidisciplinares em cada E/AE TEIP que assegurariam a coordenação das várias intervenções e possibilitariam a articulação em rede³⁸. Estas equipas foram constituídas por elementos da escola e da

³⁶ Esta comissão é presidida por um especialista de reconhecido mérito, a nomear por despacho, 2 Representantes da DGIDC, 1 Representante de cada DRE (4), 1 Representante da DGRHE, 1 Representante da ANQ, I.P., 1 Representante do Gabinete de Gestão Financeira (art.º9).

³⁷ Este é constituído por representantes de vários organismos dos ME – presidente da comissão de coordenação permanente, DGIDC, ANQ, DGRHE, GAE, GEPE, POPH; DRE; OSE; DGS; ISS; IEF; ANMP; PBC; o presidente da comissão de coordenação permanente e três peritos.

³⁸ Esta equipa é constituída pelo titular do órgão de direcção executiva do agrupamento ou escola não agrupada, que coordena a equipa; Representantes do conselho pedagógico nos termos definidos no regulamento interno; 1 Responsável pela coordenação do projeto, nomeado pelo diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; 1 Representante do núcleo executivo da comissão social de freguesia; peritos externos que acompanhem o projeto, designadamente peritos indicados pela comissão de coordenação permanente.

comunidade, contemplando, também, a integração de um “perito” externo. Estes *peritos* foram indicados pela CCP (art.º 16.º ponto 2 do Despacho normativo n.º 55/2008). Esta equipa teve como objetivos implementar e monitorizar o projeto TEIP, realizar a autoavaliação do mesmo e elaborar os relatórios semestrais do programa.

Para além da avaliação realizada pelas equipas multidisciplinares (autoavaliação) e pela CCP (avaliação interna do programa TEIP), este normativo previa a contratualização de uma entidade exterior e independente escolhida pela DGIDC para realizar a avaliação externa do programa (ponto 2, art.º 17, do Despacho normativo n.º 55/2008).

A análise realizada aos normativos permitiu-nos identificar, por um lado, que foram criadas estruturas (comissões/conselhos/equipas) no âmbito das medidas PEP e, por outro lado, que para algumas destas estruturas foram convocados elementos externos à administração da educação. Assim, pretendemos no ponto seguinte analisar essas mesmas estruturas, bem como a constituição das mesmas.

3. As comissões e os *peritos externos* nas PEP

Neste subcapítulo, apresentamos as comissões que foram identificadas nas sete medidas políticas anteriormente, caracterizadas em função das suas competências e tipologia, e identificamos os elementos externos (e respetivas instituições) recrutados para as comissões mistas. Na primeira secção são caracterizadas as comissões criadas nas PEP no período analisado (1995-2012) e, na segunda, o tipo de elementos externos recrutados para estas comissões.

3.1. As comissões: diversidade de funções e recrutamento de elementos externos

Para a maioria das PEP (77.8%) foram criadas estruturas com diferentes funções (acompanhamento, coordenação, monitorização, implementação, científicas e de avaliação). Uma constituída, essencialmente, por elementos da administração da educação, outras que integravam elementos da administração da educação e elementos externos. É neste sentido que pretendemos dar resposta às questões seguintes: Que comissões foram criadas para estas medidas? Que competências foram atribuídas a essas comissões? Qual a constituição dessas comissões?

Apresentamos as comissões e as respetivas competências, bem com a categorização das estruturas de acordo com a proveniência dos seus elementos na seguinte tabela (Tabela 2).

Tabela 2

As Comissões/Conselhos/grupos/ equipas criadas nas PEP entre 1995-2012

Comissões criadas	Competências das comissões	Tipologia³⁹
(1) Conselho de Acompanhamento dos Currículos Alternativos	- Monitorizar o processo - Elaborar o relatório anual (a nível nacional)	Político Administrativas
(2) Comissão de Coordenação Nacional do TEIP 1	- Assegurar a coordenação nacional do programa através da articulação da ação dos vários atores intervenientes no mesmo	Político Administrativas
(3) Comissão de Acompanhamento dos TEIP, dos Currículos Alternativos e dos projetos de Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico	- Acompanhar os TEIP1 e os CA - Elaborar um relatório anual	Mista
(4) Comissões de coordenação regionais do PIEF	- Dinamizar e coordenar a operacionalização das respostas locais - Apreciar os planos de intervenção - Divulgar boas práticas	Político Administrativas
(5) Comissão de acompanhamento e avaliação do PIEF	- Acompanhar e avaliar o programa	Político Administrativas
(6) Grupo de trabalho para rever o Programa Integração de Educação e Formação	- Realizar uma proposta de alteração ao Despacho conjunto n.º 882/99	Político Administrativas
(7) Conselho Consultivo TEIP 2	- Analisar os relatórios da comissão de coordenação e o plano de formação anual - Proporcionar o envolvimento de todos os parceiros	Mista
(8) Comissão de Coordenação Permanente TEIP2	- Acompanhar e monitorizar o processo - Elaborar a avaliação interna do programa	Mista
(9) Equipas multidisciplinares TEIP 2	- Implementar e monitorizar o projeto TEIP - Realizar a autoavaliação do mesmo - Elaborar os relatórios semestrais e anuais do programa	Mista
(10) “Comissão” de Avaliação Externa do programa TEIP2⁴⁰	- Realizar a avaliação externa do programa	Científica

Das dez estruturas criadas, duas foram denominadas de conselho (acompanhamento ou consultivo), seis de comissão (coordenação, acompanhamento e de avaliação), uma de grupo de trabalho e a outra de equipa multidisciplinar. Em relação à

³⁹ Para analisar a composição destas comissões, que nos permitirá identificar os elementos externos que foram convocados para as mesmas, partimos da tipologia utilizada por Barroso *et al* (2008) para definir as comissões a partir da sua constituição, a saber: comissão Político Administrativa é constituída apenas por elementos do Estado; a Comissão Mista é constituída por elementos do Estado e do ensino superior; e a Comissão Científica é constituída exclusivamente por elementos académicos e investigadores vindos das universidades e politécnicos (p. 38).

⁴⁰ Embora no normativo apenas seja referido que a avaliação externa é contratualizada com uma entidade exterior e independente, decidimos atribuir o nome a esta “estrutura” de “comissão de avaliação externa”.

composição destas estruturas, os dados apontam que 50 % integram elementos externos à administração da educação.

Porém, quando analisamos o caso do programa TEIP2 consideramos que as estruturas criadas destacaram-se por duas singularidades, mormente: todas as estruturas integraram elementos externos à administração da educação, sendo três de tipologia mista e uma científica; a atribuição ao Conselho Consultivo TEIP2 a competência de analisar os relatórios realizados pela CCP. Esta última singularidade evidencia que o Conselho Consultivo foi criado no sentido de regular, através do relatório anual, a ação desenvolvida pela CCP (pelo menos a partir do normativo).

3.2. Comissões de tipologia mista e científica: a supremacia de elementos externos de Instituições de Ensino Superior

Na análise realizada às comissões de tipologia mista foi possível identificarmos quantos e que elementos externos foram convocados para estas estruturas (cf. Tabela 3).

Tabela 3
Os elementos externos das Comissões Mistas e Científicas

Denominação	Tipologia	Elementos externos	Instituição de proveniência
Comissão de Acompanhamento dos TEIP, dos Currículos Alternativos e dos projetos de Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico	Mista	Informação não acessível ⁴¹	
Conselho Consultivo TEIP 2	Mista	Não chegou a ser constituído ⁴²	
Comissão de Coordenação Permanente TEIP2	Mista	1	Instituição de Ensino Superior
Equipas multidisciplinares TEIP 2	Mista	85 ⁴³	Instituições de Ensino Superior e “Instituições outras”
“Comissão” de avaliação Externa Programa TEIP2 (1)	Científica	8	Universidade Católica Portuguesa
“Comissão” de avaliação Externa Programa TEIP2 (2)	Científica	10	Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE-IUL)

⁴¹ Na pesquisa realizada não encontramos informação relacionada com esta comissão.

⁴² Realizámos uma entrevista exploratória ao presidente da CCP e ele referiu que este conselho nunca reuniu.

⁴³ As instituições de proveniência destes atores externos serão apresentadas no capítulo IV. Além disso, importa referir que no primeiro ciclo (2009-2011) foram convocados 85 *peritos* e no segundo ciclo (2011-2012) apenas 82.

Embora as duas primeiras estruturas tivessem sido criadas nos normativos, no caso da primeira não foi possível identificarmos os atores externos convocados para a mesma e, no caso da segunda, esta não chegou a ser constituída.

Em relação às restantes estruturas identificámos que foram convocados 104 atores externos, tendo sido 85 para as Equipas multidisciplinares do TEIP2, um para a CCP e 18 para as comissões de avaliação externa. No que diz respeito às instituições de proveniência, a maioria dos atores externos convocados (93.3%) tinha como afiliação Instituições de Ensino Superior (IES)⁴⁴.

No que diz respeito à nomeação destes atores externos para estas comissões, esta ocorreu de diferentes formas. No caso da CCP TEIP2 o ator externo foi nomeado pelo Despacho n.º 1022/2009, de 13 de janeiro de 2009 no qual foi reconhecido como “um especialista de reconhecido mérito” pela “sua experiência e perfil profissional”⁴⁵. Ainda neste normativo foram regulamentadas as seguintes competências:

a) Apoiar a formulação dos projectos, no que toca à identificação das necessidades, definição de objectivos e metas; b) Analisar e seleccionar as escolas candidatas ao programa em função do respectivo projecto; c) Negociar e elaborar os termos dos contratos -programa a outorgar com as escolas e acompanhar a sua execução; d) Acompanhar a formulação e apresentação, por parte das escolas, de candidaturas ao financiamento pelo POPH; e) Acompanhar e monitorizar a execução dos projectos de escola aprovados, apoiando a elaboração dos relatórios semestrais dos projectos; f) Proceder à avaliação do programa, produzindo um relatório anual que contenha recomendações para a sua melhoria; g) Propor acções de formação que possam vir a ser incluídas no plano de formação anual das escolas ou nos programas de formação do ME, das DRE, da DGIDC ou da DGRHE.

(Despacho n.º 1022/2009, de 13 de janeiro de 2009)

No caso das Equipas multidisciplinares TEIP2 o recrutamento do *perito externo* assumiu várias formas (cf. § 3 do capítulo IV), tendo sido estabelecido um Contrato de Prestação de Serviços (CPS). Relativamente aos elementos das comissões científicas, estes foram recrutados por cada uma das instituições.

O facto de estes atores externos, detentores de um conhecimento técnico-científico, terem sido convocados para as Equipas multidisciplinares do TEIP2, evidencia mais uma singularidade do programa TEIP2, uma vez que houve uma mobilização

⁴⁴ Neste caso para além destes elementos externos provenientes de instituições de Ensino Superior, também foram convocados 7 elementos de “Instituições Outras” e no caso de um não foi possível identificarmos a instituição de proveniência.

⁴⁵ O especialista nomeado deixou de pertencer à CCP em setembro de 2010.

considerável de “especialistas” e de conhecimento especializado junto das E/AE através de uma estrutura criada pelo poder político. Este fenómeno de recorrer a “especialistas” e a conhecimento especializado, ainda que esteja configurado ao momento da implementação e acompanhamento do projeto educativo TEIP2, pode ser revelador de mudanças no processo de regulação da educação. Deste modo, e tendo em conta as singularidades do programa, consideramos pertinente analisar a ação dos *peritos externos*, mais precisamente os que foram convocados para as Equipas multidisciplinares TEIP2⁴⁶.

Perante isto, e embora já tenhamos analisado os normativos que criaram/retomaram o programa TEIP (§ 2.2. deste capítulo) importa, agora, caracterizar e contextualizar o mesmo.

4. Programa TEIP: caracterização de uma política e dos seus programas

Os modos de intervenção do Estado no programa TEIP, do ponto de vista da regulação institucional (especificamente da regulamentação das medidas) estão caracterizados no ponto 2.2. deste capítulo. Aqui, tendo como ponto de partida essa caracterização, sistematizamos os fundamentos, os instrumentos de ação e o público desta política pública e descrevemos o processo de implementação de cada um dos programas (TEIP1 e TEIP2).

Na primeira secção apresentamos os fundamentos, os instrumentos de ação e o público-alvo que caracterizam esta medida política⁴⁷. Na segunda e na terceira secções caracterizamos cada uma das gerações do programa TEIP.

4.1. Caracterização de uma política

A análise realizada ao programa TEIP (TEIP1 e TEIP2), a partir dos normativos, permite-nos sistematizar na Tabela 4 os fundamentos, os instrumentos de ação e o público-alvo.

⁴⁶ Para nos referirmos a estes atores externos adotaremos o termo utilizado no normativo que criou este ator - *perito externo*.

⁴⁷ Embora o programa TEIP esteja na sua “terceira geração” (iniciada no ano letivo 2012-2013), aqui apenas contextualizamos o programa TEIP1 e o TEIP2.

Tabela 4
Caracterização do programa TEIP

Características	Programa TEIP1	Programa TEIP2
Fundamentos	<ul style="list-style-type: none"> . Universalização da educação básica . Promover o acesso e sucesso educativo . Reorganizar e adaptar a rede e o parque escolar . Criar condições especiais da oferta educativa aos projetos das comunidades integrando os três ciclos . Estabelecer parcerias e a rentabilização de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> . Universalização da educação básica . Promover o sucesso educativo . Estratégia de Lisboa e Quadro de Referência Estratégica Nacional
Instrumentos de ação	<ul style="list-style-type: none"> . Departamento da Educação Básica (coordenação e prestação de apoio científico) . Instituto de Inovação educacional (avaliação formativa e externa) . Comissão para coordenar o programa a nível nacional . Conselho Pedagógico . Projeto 	<ul style="list-style-type: none"> . Comissão de Coordenação Permanente (coordenação programa a nível nacional) . Conselho Consultivo (acompanhar o trabalho desenvolvido pela Comissão de Coordenação Permanente) . Equipas Multidisciplinares . Projeto Educativo TEIP2
Públicos	Crianças e jovens em situações de exclusão social e escolar	E/AE com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar; E/AE identificadas a partir da análise de indicadores sociais do Sistema Educativo e dos indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem

No que diz respeito aos fundamentos do programa TEIP, este tem como finalidades, pelo menos no discurso normativo, o cumprimento da escolaridade obrigatória e o combate à exclusão social e escolar através da promoção do acesso e sucesso educativo de todos os alunos, o que evidencia uma dimensão social do programa, que é transversal às duas gerações do programa (TEIP1 e TEIP2). Apesar desta transversalidade, quando analisamos os motivos que sustentam a criação de cada uma das gerações, eles diferem. No caso do TEIP1, a argumentação mobilizada para a necessidade da sua criação sustenta-se na necessidade de se reorganizar e adaptar a rede escolar, na conceção de projetos com a comunidade e integrando os três ciclos, e no estabelecimento de parcerias com a comunidade no sentido de rentabilizar os recursos do território. Estes argumentos evidenciam uma dimensão mais organizacional da escola e dos respetivos territórios.

No caso do TEIP2, a argumentação para a criação desta segunda geração inicia-se pela mobilização de uma das ideias salientadas na Estratégia de Lisboa e no Quadro de Referência Estratégica Nacional - a escola pública é uma condição básica de coesão social e nacional, de crescimento e de modernização tecnológica do país no âmbito de uma transição para a economia do conhecimento e da sociedade de informação. Posteriormente é mobilizada a dimensão social do programa como uma das linhas consagradas no Programa do Governo em que é evidenciada a necessidade de respostas para as crianças e jovens que se encontram em situação de exclusão social e escolar, identificando que estes casos são mais recorrentes em contextos mais desfavorecidos (embora não apresentem nenhuns dados para fundamentarem esta afirmação). Também é visível um argumento sobre o papel da escola na promoção do sucesso educativo e na sua centralidade para o desenvolvimento comunitário.

No que diz respeito aos instrumentos de ação, embora já os tenhamos caracterizado anteriormente, comparando-os nos dois programas identificamos que no caso do TEIP1 o acompanhamento, implementação e avaliação do programa esteve sob a responsabilidade de várias estruturas do Ministério da Educação, enquanto no programa TEIP2 são criadas “comissões”, que se situam em diferentes níveis, às quais são atribuídas as competências acima referidas. Relativamente ao público desta política pública, tanto no TEIP1 como no TEIP2, ela incidiu sobre crianças e jovens em situações de exclusão social e escolar. Porém, na segunda geração, é evidenciado que o programa deve ser implementado em E/AE com um elevado número de alunos que se encontram nas situações acima descritas.

4.2. O programa TEIP1 (1996 - ...)

Iniciado em 1996, o programa TEIP1 não tem uma data precisa para a sua finalização. Todavia, alguns estudos evidenciam que a sua durabilidade foi reduzida com a criação dos agrupamentos de escolas (através da publicação do Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio de 1998) nos quais a “componente burocrática e administrativa se sobrepôs à componente pedagógica” (Barbieri, 2003, p. 65) e à “dimensão social (e, portanto, “prioritária”) da política Teip” (Canário, 2004, p. 57).

Embora as grandes linhas orientadoras deste programa sejam garantir a universalização da educação básica de qualidade e a promoção do sucesso educativo de

todos os alunos estão, também, subjacentes as ideias de “discriminação positiva e da necessidade de criar meios e apoios para combater as desigualdades” (Bettencourt & Sousa, 2000) através de uma estratégia desigual para atingir a equidade, isto é, “dar mais a quem tem menos” (Meuret, 2000, p. 112).

No que diz respeito à constituição dos TEIP, segundo o Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto de 1996, estes resultam de escolas que se organizam em agrupamentos e que desenvolvem projetos plurianuais no sentido de melhorar a qualidade educativa e a promoção da inovação, sendo resultado da intervenção de vários parceiros – professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias, associações culturais e recreativas (cf. ponto 1 e 2 do respetivo despacho)⁴⁸. Para a conceção destes projetos foram criadas as seguintes orientações:

- a) Criação de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e jovens, prevenindo, do mesmo modo, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente do recurso a currículos alternativos que, sem prejuízo de um núcleo de aprendizagens fundamentais, tome em consideração as características específicas da população escolar, e do desenvolvimento de componentes inovadoras nos domínios da educação ambiental, artística e tecnológica e do ensino experimental das ciências;
- b) Definição das necessidades de formação do pessoal docente e não docente, bem como da comunidade, apresentando propostas de intervenção que possam dar resposta às necessidades identificadas, designadamente em articulação com os centros de formação das associações de escolas e com as instituições de formação inicial de docentes;
- c) Articulação estreita com a comunidade local, promovendo a gestão integrada de recursos e o desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação dos tempos livres, quer quanto às crianças e aos jovens inscritos nas escolas quer quanto ao desenvolvimento de actividades de educação permanente, nomeadamente de educação de adultos.

(ponto 3 do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto de 1996)

Deste modo, os projetos devem ser desenvolvidos a partir de três linhas de intervenção, nomeadamente: ofertas formativas diversificadas, ações de formação e parcerias com os vários atores da comunidade. Posteriormente, os projetos são negociados com a respetiva direção regional, quer na sua vertente pedagógica quer na sua vertente financeira. No despacho são também especificadas as condições especiais

⁴⁸ Com a publicação do Despacho conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de Setembro, são identificados os territórios e respetivas escolas onde são desenvolvidos os projetos do programa TEIP1.

que configuram os territórios de intervenção prioritária. Assim, os projetos dos agrupamentos de escolas podem ter os seguintes benefícios:

- a) Relação professor-aluno;
- b) Dispensa de serviço lectivo dos directores de jardins-de-infância e de escolas do 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Redução da componente lectiva dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a qual deve revestir a forma de um crédito global de horas a atribuir a cada escola;
- d) Colocação de um ou mais professores de áreas específicas para realização de actividades de complemento educativo e complemento curricular;
- e) Apoio especial por equipas dos Serviços de Psicologia e Orientação e de Educação Especial;
- f) Possibilidade de recurso ao apoio de animadores/mediadores.

(ponto 8 do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto de 1996)⁴⁹

Apesar das orientações acima referidas para a conceção do projeto (intervenção de vários parceiros, ações com vista ao desenvolvimento pedagógico), alguns estudos evidenciam que é reduzida a participação dos alunos, das famílias, das autarquias e das associações locais nos projetos (Canário, Alves, & Rolo, 2000; Stoer & Rodrigues F., 2000). Relativamente à parte pedagógica do projeto, uns estudos evidenciam que existe um desfasamento entre os discursos dos professores e as mudanças realizadas nas práticas ao nível da sala de aula (originado pelo corpo docente instável) e uma descontextualização da formação dos professores de acordo com o projeto educativo (Bettencourt & Sousa, 2000). Outros, ainda, apontam o facto de que o projeto tem um fraco impacto nos resultados escolares dos alunos, embora os resultados sejam positivos na dimensão psicossocial (menos absentismo e abandono escolar e diminuição do números de problemas comportamentais) (Fernandes & Gonçalves, 2000) e no caso das atividades de complemento curricular (Sarmiento, Parente, Matos, & Silva, 2000).

Um dos fundamentos do programa é a reorganização da rede escolar que se concretiza pela constituição dos agrupamentos de escolas. Alguns estudos evidenciam que embora as escolas estivessem organizadas em agrupamentos de escolas, a articulação organizacional e curricular foi quase inexistente entre os níveis de educação e ensino. Porém, em alguns casos, os órgãos de gestão intermédia assumem um papel no desenvolvimento organizacional das escolas (J.A. Costa, Sousa, & Neto-Mendes, 2000),

⁴⁹ Estas condições foram posteriormente especificadas no Despacho conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de setembro, do ponto 3 ao 10.

apesar de não existir uma redefinição da missão das estruturas de gestão intermédia - equipas/conselho de turma (Bettencourt & Sousa, 2000).

Quanto ao número de territórios de intervenção prioritária, o programa abrange 34 territórios no ano letivo 1996-1997 e, no ano seguinte, após alguns reajustamentos, passa a abranger 44 territórios (Despacho conjunto n.º 188/97, de 4 de agosto de 1997). No ano letivo 1998-1999 abrange 46 territórios de intervenção prioritária. Na Tabela 5 apresentamos a distribuição destes territórios por ano letivo e por direção regional.

Tabela 5

Distribuição dos territórios de educação prioritária do programa TEIP1, por ano letivo e por DRE

DRE \ Ano Letivo	1996-1997⁵⁰	1997-1998⁵¹	1998-1999⁵²	1999-...⁵³
DRE Norte	8	14	14	...
DRE Centro	7	9	9	...
DRE de Lisboa e Vale do Tejo	10	11	11	...
DRE Alentejo	5	5	5	...
DRE Algarve	4	5	7	...
Total	34	44	46	...

O número de territórios de educação prioritária é crescente ao longo dos primeiros três anos do programa TEIP1, sendo as Direções Regionais do norte e de Lisboa e Vale do Tejo aquelas que têm um maior número de territórios de educação prioritária. Porém, em relação aos outros anos letivos, não temos dados que possam corroborar esta tendência de crescimento.

O Instituto de Inovação Educacional, o organismo responsável pela avaliação formativa e externa do programa, estabelece protocolos de colaboração com seis instituições do ensino superior⁵⁴, às quais são encomendados estudos de caso. A

⁵⁰ Cf. Despacho conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de Setembro.

⁵¹ Cf. Despacho conjunto n.º 188/97, de 4 de agosto de 1997.

⁵² Os dados deste ano letivo foram retirados do Relatório Síntese – Ano Lectivo 1998/99 publicado pelo Departamento da Educação Básica.

⁵³ Embora tenhamos identificado que foi realizado o Relatório Síntese – Ano Lectivo 1999/2000 pelo Departamento da Educação Básica, aquando a consulta dos relatórios, este já não se encontrava nos arquivos. Neste sentido não temos dados referentes aos territórios de educação prioritária do ano letivo referido.

⁵⁴ Universidade do Minho (Instituto de Estudos da Criança), Universidade do Porto (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação), Universidade de Aveiro (Departamento de Ciências da Educação), Universidade de Lisboa (Faculdade

divulgação dos resultados destes estudos é realizada em 1999, no Encontro Nacional dos TEIP, em que cada equipa de investigadores apresenta os resultados dos trabalhos de investigação desenvolvidos, sendo estes comentados por outros investigadores (Santos, 2000). A síntese destes trabalhos, bem como os comentários realizados por outros investigadores, são publicados no livro “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção ecológica da ação educativa” (Bettencourt et al., 2000) no ano de 2000. Na perspetiva de Santos (2000), estes estudos visam “produzir conhecimento capaz de ajudar à tomada de decisões mais fundamentadas e coerentes, mais apropriadas ao contexto e mais úteis aos actores e aos destinatários da intervenção” (p. 9).

Os estudos sobre o programa TEIP1 mostram algumas similitudes com os resultados das ZEP e das EAZ, nomeadamente em relação: à intervenção local - nos primeiros anos das ZEP esta foi muito pouco desenvolvida (van Zanten, 1988); ao impacto nos resultados escolares dos alunos – também no caso das ZEP tiveram pouco impacto, embora tenham contribuído para melhorar o comportamento dos alunos perante a escola (Meuret, 1994); à recomposição do papel do Estado - nas ZEP e nas EAZ identificou-se que por um lado, o governo pretendeu abrir as escolas aos parceiros locais, no sentido de mobilizar uma série de agentes sociais, no entanto, por outro lado, quis manter este controlo sobre estes mesmos parceiros (Hatcher & Leblond, 2001); à reduzida participação dos alunos, das famílias, das autarquias e das associações locais - no caso das EAZ (Simpson & Cieslik, 2002). Porém, e apesar das semelhanças, cada um destes programas foi influenciado pelas especificidades (contexto sócio histórico da Escola, regime de alocação dos alunos, grau de centralização/descentralização dos sistemas educativos, entre outras) do respetivo país (Rochex, 2008)⁵⁵.

4.3. O programa TEIP2 (2006-2012)

Iniciado em 2006, este programa de “segunda geração” teve a duração de seis anos. Numa primeira fase, integraram o programa 15 E/AE da área metropolitana do Porto e 20

de Psicologia e Ciências da Educação), Escola Superior de Educação de Setúbal e Universidade do Algarve (Escola Superior de Educação e Comunicação).

⁵⁵ Para saber mais ver Demeuse et al. (2008) e Bernardo e Nicaise (2000).

E/AE da área metropolitana de Lisboa⁵⁶. Posteriormente, com a publicação do Despacho normativo n.º 55/2008, o programa foi alargado a todo o território continental e integraram-no, numa segunda fase, mais 24 E/AE e, numa terceira fase, mais 45 E/AE. Assim, o programa TEIP2 acabou por ser desenvolvido em 104 E/AE, estando distribuídas pelas cinco DRE (cf. Tabela 6).

Tabela 6
Distribuição das E/AE que integraram o programa TEIP2, por fase e DRE

Fase	1.ª Fase	2.ª Fase	3.ª Fase	Total
DRE				
DRE Norte	15	7	16	38
DRE Centro	0	4	5	9
DRE de Lisboa e Vale do Tejo	20	6	17	43
DRE Alentejo	0	5	3	8
DRE Algarve	0	2	4	6
Total	35	24	45	104

Para integrarem o programa, as E/AE tiveram de apresentar a sua candidatura ao programa através de um Projeto Educativo TEIP. Este projeto deveria ter os seguintes conteúdos:

- a) A identificação das situações problema, através de metodologias abertas e participadas de diagnóstico a três níveis, respectivamente do aluno, da organização e gestão escolar e da comunidade, envolvendo os diversos parceiros do processo educativo, devendo os resultados do diagnóstico da rede social ser sempre tidos em consideração na identificação das situações problema;
- b) Os objectivos a atingir, as prioridades e os impactes esperados nos resultados escolares dos alunos, na organização do processo educativo e na comunidade territorial;
- c) A proposta de intervenção, as metodologias a adoptar, nomeadamente de forma a abranger os níveis da turma, da escola e da comunidade e o plano de acção a implementar em conformidade com as prioridades constantes da alínea anterior;
- d) A identificação dos recursos humanos e técnico -pedagógicos da escola ou agrupamento a mobilizar para o projecto e dos compromissos formalmente assumidos por parte de parceiros da comunidade;

⁵⁶ Estas E/AE estabeleceram um contrato-programa para dois anos letivos (2007-2009). Porém, este contrato foi prorrogado entre setembro e dezembro de 2009, no sentido de possibilitar que estas E/AE tivessem tempo para a elaboração de um novo projeto (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, p. 8).

- e) A elaboração de um plano de actividades prevendo a respectiva calendarização e a identificação das metas a atingir em cada etapa, sendo algumas delas obrigatoriamente quantificadas;
- f) Os processos e modalidades de acompanhamento, auto – avaliação e avaliação externa do projecto e dos resultados.

(artigo 7.º do Despacho normativo n.º 55/2008)

Estas prescrições para a conceção dos projetos assumem-se como uma forma da tutela orientar o processo de conceção dos mesmos. Porém, o facto de ter sido solicitado às E/AE o impacto esperado e a identificação de metas ter-se-á traduzido na contratualização dessas mesmas metas. Para a recolha destes resultados cada E/AE deveria criar no projeto processos e modalidades de acompanhamento, autoavaliação e avaliação externa do projeto. As ações e as atividades do projeto seriam enquadradas nos seguintes eixos de ação prioritárias: “melhoria dos resultados escolares e promoção da qualidade do percurso escolar dos alunos; eliminação da interrupção precoce do percurso de educação e formação; diminuição da indisciplina; e reforço do estabelecimento da relação com a família e a comunidade” (DGIDC, 2011, p. 13). A função de analisar as candidaturas das E/AE foi atribuída à CCP, a qual, a partir de critérios pré-estabelecidos no Artigo 11.º do Despacho normativo n.º 55/2008, teria de desenvolver o processo.

Embora no normativo fosse especificado que as E/AE deveriam apresentar a sua candidatura, nem sempre a iniciativa de integrar o programa TEIP2 emergiu das E/AE, mas elas foram “convidadas” a submeter uma candidatura ao programa. Algumas acabaram por ser indicadas pelas DRE. Tal ocorreu pelo menos no caso das 45 E/AE da 3.ª fase, em que as E/AE foram indicadas em função de dados obtidos pelo Observatório de Segurança nas Escolas e pelos dados do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI) sobre as 50 escolas básicas e secundárias com piores resultados (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, p. 7).

O projeto seria submetido à CCP, sendo, depois, discutido e negociado entre os vários intervenientes⁵⁷. Após esta fase de negociação, foram celebrados os Contratos-Programa entre as E/AE e as DRE, inicialmente bianuais e, depois, no ano letivo 2011-2012, anuais. Os

⁵⁷ Quanto ao processo de negociação, para além dos recursos humanos e materiais adicionais, a discussão incidiu, também, sobre a “necessidade de reforçar as intervenções em sala de aula” o que originou reformulações dos projetos das E/AE (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, p. 7). Este enfoque foi mais visível na negociação dos projetos TEIP da 3.ª fase do programa TEIP2 que teve subjacente “uma mudança de paradigma - [que] privilegiou-se a aprovação de acções mais centradas na sala de aula” (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, p. 14).

contratos possibilitaram o acesso a mais recursos humanos (por exemplo, professores de apoio socioeducativo, animadores socioculturais, assistentes sociais, psicólogos) e a outros apoios, designadamente de ordem financeira (para a aquisição de bens e serviços). Este documento estabeleceria a relação jurídica entre as DRE e as E/AE, especificando as obrigações das primeiras em relação às segundas e vice-versa. Seriam, assim, obrigações das DRE: conceder apoios específicos na vertente pedagógica e financeira; fazer acompanhar a concessão do apoio de uma avaliação completa dos custos de cada planificação e grau de autonomia própria para a sua execução; e privilegiar mecanismos de diferenciação positiva no acesso aos recursos e aos meios disponibilizados pelas políticas gerais do sistema de ensino (Cláusula quinta do C-P, adaptado). Das E/AE seriam: desenvolver o Projeto, de acordo com os objectivos definidos e no sentido de alcançar as metas estabelecidas; elaborar dois relatórios semestrais relativos à execução do projeto (a não realização dos relatórios impedirá o financiamento do ano seguinte do projeto); disponibilizar todos os elementos que lhe forem solicitados pela CCP, para efeitos de acompanhamento e avaliação do Projeto (Cláusula sexta do C-P, adaptado).

Retomando, ainda, o texto legislativo, a avaliação externa do programa seria contratualizada pela DGIDC a uma entidade exterior e independente (ponto 2 do 17.º artigo). Neste sentido, a DGIDC contratualizou com a Universidade Católica Portuguesa e com o CIES/ISCTE a realização de estudos que visaram avaliar o programa externamente (a análise dos relatórios de investigação são realizados no § 2.1. do capítulo VI).

Deste modo, a avaliação externa do programa foi desenvolvida por “comissões científicas” constituídas por elementos das respetivas instituições de ensino superior/centros de investigação. Assim, para além destes elementos externos foram convocados, também, “especialistas” para a CCP e para as Equipas multidisciplinares TEIP2 (cf. §3. deste capítulo).

5. O programa TEIP2 na agenda da investigação educacional

Neste subcapítulo apresentamos os resultados de uma revisão da literatura sobre o conhecimento produzido em revistas da área da educação (de língua portuguesa e editadas em Portugal) e em investigações desenvolvidas no âmbito de teses de doutoramento sobre o programa TEIP2.

Para desenvolver este processo de revisão da literatura adotámos dois procedimentos, de acordo com o tipo de fonte – revistas e teses de doutoramento. No que diz respeito à

pesquisa em revistas científicas, começámos por estabelecer alguns critérios, nomeadamente: revistas da área da educação, editadas em língua portuguesa e editadas em Portugal entre 1996 e 2015. O facto de algumas destas revistas não se encontrarem *on-line*, fez com que fosse necessário consultá-las *in loco*. A partir das revistas identificadas, analisámos os respetivos índices e identificámos os artigos que abordavam o programa TEIP2⁵⁸. Após a constituição deste *corpus* documental procedemos à sua análise a partir das seguintes dimensões: número de artigos por revista, número de artigos por ano, tipo de artigo (ensaio/estudo empírico/meta-análise), número de artigos por área de conhecimento e objeto de estudo. Posteriormente, a este *corpus* foi realizada uma análise interpretativa em função dos referenciais teóricos e metodológicos e das respetivas conclusões.

Relativamente à pesquisa de teses de doutoramento sobre o programa TEIP2, consultámos a base de dados Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal e os repositórios de IES. Para esta pesquisa partimos das seguintes palavras-chave: TEIP, peritos, consultor, políticas de educação prioritária, territórios educativos de intervenção prioritária, políticas compensatórias, políticas de discriminação. Para a análise das teses foram estabelecidas algumas dimensões, nomeadamente: o ano, a área de estudo, o objeto de estudo, o quadro teórico, a metodologia e as conclusões.

Este subcapítulo está organizado em três secções: mapeamento e análise interpretativa dos artigos que foram publicados em revistas portuguesas sobre o programa TEIP2 (secção 1); análise das teses de doutoramento desenvolvidas sobre o programa (secção 2); *perito externo*: um espaço por preencher?

5.1. O mapeamento e o conhecimento produzido sobre o programa TEIP2: revistas científicas em língua portuguesa

A análise realizada às revistas permite-nos identificar um conjunto de 10 artigos que têm como tema o programa TEIP2. Na Revista Lusófona de Educação são publicados 2 artigos e na Revista Portuguesa de Investigação Educacional são publicados 8 artigos,

⁵⁸ Numa primeira fase realizámos uma pesquisa em todas as revistas da especialidade Educação/Ciências da Educação editadas em língua portuguesa em Portugal (Administração Educacional; Educação, Sociedade & Cultura; Investigar em Educação; Revista de Educação; Revista Lusófona de Educação; Revista Portuguesa de Educação; Revista Portuguesa de Pedagogia; Sísifo – Revista de Ciências da Educação; Revista Portuguesa de Investigação Educacional – Universidade Católica Portuguesa) publicadas entre 2006 e 2015. Das 9 revistas analisadas foram identificadas 2 revistas com artigos sobre o Programa TEIP2.

perfazendo o total de 10 artigos⁵⁹. A este *corpus* é realizada uma análise a partir de sete dimensões: ano de publicação; tipo de artigo; objeto de estudo; áreas de conhecimento do artigo; metodologia; conclusões.

No que diz respeito ao ano de publicação, o ano de 2012 é aquele em que são publicados mais artigos (8), uma vez que é publicado um número temático dedicado ao tema Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Os restantes dois artigos identificados na Revista Lusófona de Educação, um é de 2014 e o outro de 2015. Relativamente à natureza da investigação, predominam os artigos do tipo estudo empírico (7 artigos) e com menor relevância os artigos de tipologia ensaio (3 artigos)⁶⁰.

A análise ao número de artigos por área permite-nos evidenciar que foi na área do conhecimento Administração e Gestão Escolar que metade dos artigos (50%) é desenvolvida (cf. Tabela 7).

Tabela 7
Número de artigos por áreas de conhecimento

Áreas do conhecimento	Número de artigos
Administração e Gestão Escolar	5
Políticas Educativas	2
Mediação Socioeducativa	1
Prática Pedagógica	2
Total	10

A maioria dos trabalhos (8) tem como objeto de estudo o programa TEIP2 (Grupo 1) e os restantes (2) têm outro objeto de estudo, mas foram realizados no contexto do programa TEIP2 (Grupo 2). Assim, no Grupo 1 os objetos de estudo são: os Projetos Educativos TEIP2 (Guimarães & Pacheco, 2012; Machado, Santos, & Silva, 2012; Palmeirão, Oliveira, & Lopes, 2012); o papel do *perito externo* no programa (Carvalho A. & Ramôa, 2012; Palmeirão & Carneiro, 2012; Rodrigues M. L., 2012); os mecanismos de poder e de liderança nas E/AE do programa TEIP2 (Baptista & Abrantes, 2015); o papel dos técnicos contratados para os gabinetes de cariz socioeducativo (Abrantes & Teixeira, 2014). No que diz respeito ao Grupo 2, um tem como objeto de estudo as assessorias pedagógicas (Mouraz & Sousa, 2012) e outro a implementação do *Facebook* como ferramenta de melhoria das aprendizagens (Silva, 2012). A análise interpretativa incide, apenas, sobre o primeiro grupo de estudos

⁵⁹ Para além destes artigos publicados em revistas, identificámos um conjunto relevante de artigos sobre o programa TEIP2 publicados em atas de congressos (43 artigos).

⁶⁰ Aqui partimos da tipologia da natureza dos textos utilizada por Luís Miguel Carvalho (2014) na revisão da literatura do conhecimento sobre as Políticas Públicas em Educação.

(Grupo 1) e é realizada em função de três eixos temáticos: (i) referenciais teóricos (ii) referenciais metodológicos; (iii) conclusões. Relativamente aos referenciais teóricos mobilizados nos artigos, nem os estudos empíricos nem os ensaios são sustentados, explicitamente, por teorias, estando de qualquer modo associados a conceitos e modelos de análise. No que diz respeito aos referenciais metodológicos, embora sejam as metodologias qualitativas as mais predominantes, existem alguns estudos nos quais estas não são explicitadas. Passamos, então, a apresentar a análise realizada aos respetivos estudos.

O trabalho desenvolvido por Edilene Guimarães e José Pacheco (2012), no qual o estudo sobre o projeto educativo TEIP incide sobre o processo de autoavaliação do projeto educativo TEIP de uma E/AE (situada na região norte de Portugal) a partir de referenciais analíticos das políticas curriculares - “igualdade/desigualdade” e “homogeneização/diversidade” - e das práticas de diferenciação curricular sustentadas na proposta conceptual do “triângulo da diferença” - “a identidade coletiva; o indivíduo moderno; o sujeito” (Wieviorka, 2002, citado por Guimarães & Pacheco, 2012, p. 65). Seguindo uma abordagem qualitativa, na recolha dos dados empíricos é mobilizada a entrevista *focus group*, a observação naturalista e a análise documental de vários tipos de documentos (normativos, boletins informativos, relatórios semestrais, relatórios de autoavaliação, relatórios do programa TEIP2 a nível nacional e o relatório de avaliação externa do programa elaborado pelo CIES/ISCTE). Dos dados, os autores evidenciam que no processo de autoavaliação do projeto TEIP, os alunos da E/AE são incluídos a partir da sua identidade coletiva territorial, todavia, as diferenças relacionadas com o indivíduo e o sujeito são homogêneas nas práticas curriculares. Referem ainda que existem algumas melhorias no insucesso, quando são implementadas estratégias de diferenciação, e que o programa TEIP se centra mais nos apoios pedagógicos realizados na sala de aula e na escola, do que na alteração dos planos curriculares.

Quanto ao trabalho desenvolvido por Joaquim Machado⁶¹, Fernanda Santos e Virgílio Silva (2012), cujo estudo sobre o projeto educativo TEIP incide sobre os objetivos e as ações, bem como em alguns resultados da autoavaliação do projeto educativo TEIP de uma E/AE (localizado no norte do país). Os autores apenas contextualizam a intervenção prioritária em Portugal (desde a criação das Escolas de Intervenção Prioritária -1988 até ao TEIP2) não explicitando os referenciais analíticos que sustentam o estudo, nem a metodologia adotada.

⁶¹ *Perito externo* no agrupamento de escolas do TEIP2 onde é realizado o estudo.

Todavia, identificamos que é realizada a análise documental ao projeto educativo e aos dados da avaliação interna e externa nas disciplinas de matemática e de língua portuguesa. Dos dados evidenciamos que: em termos globais o absentismo e o abandono escolares atingem valores residuais, mas a indisciplina aumenta (embora seja reduzido o número de alunos envolvidos). Para além deste aspeto, é possível verificar que, (i) dos onze subprojectos desenvolvidos no projeto educativo TEIP, apenas dois têm uma relação mais direta com o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula; (ii) o agrupamento de escolas utiliza estratégias para não “perder” alunos pelo facto de ter integrado o programa TEIP2; (iii) a instabilidade da administração central, quanto à continuidade do programa (pós o ano letivo 2010-2011), origina ambiguidades e influencia o ritmo da ação e (iv) existem algumas fragilidades em relação ao processo de monitorização das ações (Machado, Santos, & Silva, 2012, pp. 62-63).

Já o trabalho desenvolvido por Cristina Palmeirão⁶², António Oliveira e Alcídio Lopes (2012), no qual o estudo sobre o projeto educativo TEIP incide sobre as reformulações que estes atores/autores realizam no projeto educativo de um agrupamento de escolas do ano letivo 2009/2010 para o ano letivo 2010/2011. Os atores/autores não especificam os referenciais analíticos que sustentam o trabalho, mas assumem que as reformulações do projeto educativo se centram na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos. A metodologia adotada no processo não está especificada, porém, é evidente a mobilização da análise documental. A partir deste estudo é possível evidenciarmos que do projeto educativo TEIP 2009/2010 para o de 2010/2011 os atores /autores reduzem o número de ações no projeto educativo e existe um maior enfoque sobre as ações de carácter pedagógico (assumidas como prioritárias).

Relativamente ao trabalho desenvolvido por Inês Baptista e Pedro Abrantes (2015), o estudo aí apresentado sobre o papel da liderança nas organizações escolares é realizado em duas E/AE que integram o programa TEIP2. Para analisar a liderança nas E/AE, os autores baseiam-se nos trabalhos de Max Weber e de Crozier e Friedberg em relação ao poder nas organizações. Seguindo a metodologia de estudo de caso, são realizadas entrevistas a professores com diversos cargos nos dois agrupamentos, um questionário aos docentes e outro aos encarregados de educação, bem como observação participante. Dos dados, os autores evidenciam, por um lado, que existem tensões entre lógicas legais e tradicionais de

⁶² *Perita externa* no agrupamento de escolas do TEIP2 onde é realizado o estudo.

poder, e que é evidente a fragilidade do conselho geral e das lideranças intermédias e, por outro lado, que existem hiatos de liderança pedagógica (Baptista & Abrantes, 2015, pp. 55-57).

O trabalho desenvolvido por Pedro Abrantes e Ana Rita Teixeira (2014), o qual incide sobre o programa TEIP2 visa discutir as representações e práticas dos técnicos contratados para gabinetes de cariz socioeducativo no âmbito do programa. Os autores problematizam o estudo em torno de três conceitos: ordem escolar, desenvolvimento local e intervenção socioeducativa, evidenciando a importância de *novos protagonistas* (animadores socioculturais, educadores sociais, mediadores) nas dinâmicas das E/AE e nos territórios. Neste artigo são apresentados resultados de um projeto de investigação desenvolvido em sete territórios e de uma tese de mestrado realizada em quatro deles. A partir de uma metodologia de estudo de caso são mobilizados questionários, análise documental, entrevistas, *focus group* e observação direta. Dos dados, os autores evidenciam que os projetos educativos TEIP e os gabinetes socioeducativos são orientados para o reforço de integração, orientação e acompanhamento dos alunos em situações de indisciplina e/ou de insucesso escolar. Evidenciam, ainda, o facto de os técnicos basearem a sua ação numa intervenção individualizada, tendo existido uma tendência de “psicologização” dos problemas sociais, e o facto de os técnicos sociais serem uma mais-valia para as escolas nos processos de mediação (preventivos ou de resolução de conflitos) (Abrantes & Teixeira, 2014, pp. 37-38).

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido por Angelina Carvalho e Manuela Ramôa (2012), ambas *peritas externas* e alocadas ao Serviço de Apoio à Melhorias das Escolas (SAME) da Universidade Católica Portuguesa, este visa refletir sobre a consultoria que realizam junto de quatro AE durante 2009-2011. As autoras começam por discutir os vários termos utilizados para se denominar este ator – *perito externo, consultor e amigo crítico* – e depois apresentam vários modelos para a ação de assessoria: “modelo serviços”, “modelo programas” e “modelo programa” (Segovia, 2007)⁶³. Complementarmente, sustentadas em Segovia apresentam três papéis assumidos por este ator: interventor, facilitador e colaborador (Carvalho A. & Ramôa, 2012). Das suas reflexões, as autoras

⁶³ O *modelo serviços* que gera apoios especializados, frequentemente descontínuos, desconectados entre si, remetendo para as escolas as decisões face a mensagens e orientações divergentes e até contraditórias; o *modelo programas* em que existe integração de serviços e ações e um sentido de continuidade em torno de vários programas; o *modelo programa*, em que as ações são conduzidas na lógica na lógica do modelo anterior, mas direcionadas para um único programa, decorrente de um *projeto educativo e um processo de autorrevisão com apoio*” (Carvalho A. & Ramôa, 2012, p. 111).

evidenciam, em primeiro lugar, que existem contradições no “processo de encomenda” dos serviços do *perito*. Referem, ainda, que as alterações de conjunturas políticas e económicas originam oscilações no programa e que na sua ação como *peritas externas*, tiveram dificuldade em chegar ao núcleo duro das práticas de sala de aula. Por fim, referem o facto de terem introduzido modalidades de autoquestionamento nas dinâmicas das E/AE, ainda que débeis e pouco sistematizadas.

O estudo desenvolvido por Cristina Palmeirão e Alexandra Carneiro (2012), também *peritas externas* no SAME, tem como objetivos apresentar o trabalho de consultoria desenvolvido pela Universidade Católica do Porto no âmbito do programa TEIP2 e refletir sobre a intervenção das autoras, como *peritas externas*, em três E/AE do distrito do Porto. Sem mobilizarem referenciais teóricos, as autoras situam o “Consultor SAME” e o trabalho desenvolvido pelo SAME junto das E/AE no âmbito da consultoria e da formação contínua⁶⁴. Segundo as autoras, este consultor é alguém que intervém no processo de consolidação e melhoria das escolas, em que a sua intervenção assenta em contactos sistemáticos, ao longo do ano, com vários atores das E/AE para conceberem os materiais solicitados pelo programa. No sentido de valorizar este trabalho, o SAME “transforma-o” em formato de ações de formação acreditadas (seminários, círculos de estudos, cursos de verão, etc.)⁶⁵. Dos dados, as autoras evidenciam alguns aspetos que importa referir. Assim consideram que o consultor SAME deve incluir na sua intervenção as dimensões organizacionais, formativas e de aprendizagem. Para além disso, assumem que as ações de formação têm o aval positivo da tutela e que estão a ser disseminadas por outras instituições. Por fim, referem que o mais significativo da sua intervenção foi conseguir chegar à sala de aula e introduzir modalidades de reflexão nas dinâmicas das E/AE.

Para finalizar esta análise, o estudo desenvolvido por Maria de Lurdes Rodrigues, *perita externa* e que integra o SAME, tem como objetivo aprofundar o questionamento sobre os modelos e formas de assessoria configurada no papel de consultor no programa TEIP2. A autora realiza uma breve análise dos contornos que as políticas educativas, visando a melhoria da qualidade da educação, assumem nas últimas décadas. Para analisar a intervenção do *perito*, parte de vários conceitos - *assessor externo*, *amigo crítico* – e dos

⁶⁴ Embora os referenciais metodológicos não estejam explicitados no artigo, identificamos que as autoras realizaram análise documental de documentos estruturantes das E/AE (Projetos Educativos TEIP) e observação.

⁶⁵ Neste caso as autoras referiram que a administração central da educação deu aval positivo e que existem outras instituições a assumirem estas práticas no que diz respeito à formação contínua.

modelos de assessoria em educação apresentados por Segovia (2010): *modelo de intervenção*, o *modelo de facilitação* e o *modelo de colaboração*. Para desenvolver esta investigação, a autora realiza entrevistas e análise documental (ao Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro e ao protocolo-tipo estabelecido entre a instituição de proveniência do “perito” e a E/AE)⁶⁶. A inquirição é realizada a cinco consultores externos que acompanham o programa TEIP2. Dos dados, a autora evidencia que existem contradições no processo de encomenda dos serviços do *perito externo*, que os *peritos externos* introduzem modalidades de autorreflexão nas E/AE, ainda que pouco consistentes, e que o papel assumido pelo *perito externo* oscila entre *consultor* ou *amigo crítico*. Refere, ainda, que o modelo de colaboração (assessoria crítica e envolvida) aponta para a “ecoconsultoria” (Rodrigues M. L., 2012).

Em síntese, e de acordo com a análise realizada a este *corpus* documental, é possível identificarmos que a investigação realizada sobre o programa TEIP2 publicada em revistas portuguesas é reduzida. Dos artigos analisados, verificámos que existem alguns estudos (3) sobre o *perito externo* no programa TEIP2. Desses artigos, que têm como autoras *peritas externas*, um é o resultado de um processo de reflexão sobre a sua ação, outro é resultado da apresentação do trabalho de consultoria desenvolvido pela Universidade Católica do Porto e da reflexão que as autoras realizam sobre a sua própria intervenção em E/AE TEIP e, por fim, o outro é resultado da inquirição a cinco *peritos externos*. Em apenas dois destes artigos (Carvalho A. & Ramôa, 2012; Rodrigues M. L., 2012) é possível verificar que são mobilizados referenciais teóricos para a análise da ação do *perito externo*. Estes referenciais teóricos são sustentados no papel do *perito externo* na melhoria das escolas, estando associados aos modelos apresentados por Segovia (2007) - *intervenção*, *facilitação* e *colaboração* - e aos conceitos/designações atribuídas ao *perito* - *perito externo*, *consultor* e *amigo crítico*.

5.2. As teses de doutoramento sobre o programa TEIP2

No que diz respeito à identificação das teses de doutoramento desenvolvidas sobre o programa TEIP2, primeiramente realizámos a pesquisa em repositórios de universidades

⁶⁶ Embora sejam utilizadas duas nomenclaturas para se referir a documento que serviu de base para a contratualização dos serviços prestados pelo “perito”- protocolo-tipo ou Contrato de Prestação de Serviços – na nossa investigação optámos por denominar este documento como Contrato de Prestação de Serviços.

portuguesas. O facto de um estudo anterior (Tomás & Gama, 2014)⁶⁷ ter identificado que entre 1998 e 2012 não são realizadas teses de doutoramento sobre o programa TEIP, em universidades portuguesas, levou-nos a iniciar a pesquisa a partir do ano de 2013 e estabelecer como término o mês de maio de 2016. Porém, na nossa pesquisa identificámos teses elaboradas por investigadoras portuguesas em universidades estrangeiras (Moura, 2010; Simões, 2011), as quais consideramos no nosso estudo.

Deste modo, o nosso *corpus*, para além destas duas teses, é constituído por mais 5 teses de doutoramento que foram realizadas em universidades portuguesas no período definido, perfazendo um total de 7 teses de doutoramento. Todos estes estudos foram desenvolvidos na área da educação e distribuem-se, temporalmente, da seguinte forma (cf. Figura 2):



Figura 2 - Teses de doutoramento sobre o programa TEIP2 realizadas entre 2010 e maio de 2016

Considerando o *corpus* constituído, identificámos trabalhos cujo objeto de estudo é o programa TEIP2 e trabalhos que não têm como objeto de estudo o programa, mas a investigação é desenvolvida em E/AE inseridos no programa TEIP2. No primeiro grupo de trabalhos realizados sobre o programa TEIP2 o objeto de estudo é o Projeto Educativo TEIP2 (Araújo, 2012; Lousada, 2013; Simões, 2011). No segundo grupo de trabalhos realizados em contextos de E/AE que integraram o programa TEIP2 os objetos de estudo são diversos: profissão docente e a formação inicial e contínua (Garcia M. J., 2015); recrutamento de professores (Morais, 2016); as perceções dos professores do ensino básico em relação à educação pré-escolar (Moura, 2010); as dinâmicas de justiça (Seiça, 2014). Embora a tese de doutoramento de Jorge Morais (2016) esteja integrada neste segundo conjunto de trabalhos, consideramos importante destacar que o autor realiza uma breve abordagem à intervenção do *perito externo*, mais como uma contextualização sobre qual poderá ser o seu papel, do que um estudo sobre a sua ação.

⁶⁷ Para saber mais ver Tomás e Gama (2014, p. 5).

A partir das teses de doutoramento que têm como objeto de estudo o programa TEIP2, realizámos a análise interpretativa das mesmas a partir de três dimensões: referenciais teóricos, referenciais metodológicos e conclusões.

A tese de doutoramento de Deolinda Araújo (2012), *perita externa*, tem como objetivo compreender as potencialidades, as possibilidades educativas e as dinâmicas escolares que se produzem no âmbito dos programas educativos e sociais que se enunciam de combate à exclusão educativa e social. Partindo dos conceitos de educação, justiça e igualdade (na contemporaneidade), a autora analisa as possibilidades de justiça e inclusão nos projetos educativos TEIP de duas E/AE. A metodologia seguida neste estudo é de natureza qualitativa e traduz-se na análise documental e na observação de reuniões nas E/AE e de sessões de trabalho da equipa multidisciplinar. Dos dados evidenciados pela autora, destacamos: a incapacidade das opções tomadas para resolver os problemas identificados nos diagnósticos; um maior desvio dos professores das questões científicas e pedagógicas para as exigências burocratizantes da tutela; as intervenções/ações (muitas vezes pontuais/ocasionais) assumiram quase um carácter aditivo; o “aparente” combate à exclusão, uma vez que estes territórios são identificados como zonas dos excluídos; a manutenção da ideia da diluição da exclusão (Araújo, 2012, pp. 235-236).

Na tese de Maria Simões (2011) são estudados os factores de sucesso em E/AE do programa TEIP2. A partir dos conceitos de inclusão escolar e de multiculturalismo e do papel das estruturas de orientação educativa para a promoção da inclusão e do sucesso, a autora analisou o território TEIP como instrumento de inclusão. Assumindo uma abordagem mista, o estudo é desenvolvido em duas escolas integradas no programa TEIP2, tendo sido realizadas entrevistas (diretor, coordenador TEIP e psicólogo em cada E/AE) e análise documental. São aplicados, também, 154 questionários (pais, alunos, professores). Dos dados evidenciados pela autora, destacamos os fatores de sucesso identificados nas E/AE estudadas: o facto das E/AE terem alguma capacidade de autonomia e de gestão do projeto educativo TEIP; o projeto educativo TEIP ser o meio utilizado para a superação dos pontos fracos; o envolvimento de toda a comunidade educativa no desenvolvimento do projeto; o projeto promover uma pedagogia cooperativa e flexível, no que diz respeito às questões pedagógicas e curriculares; as atividades vão ao encontro das potencialidades dos alunos; a criação dos gabinetes socioeducativos.

A tese de Ana Lousada (2013) analisa os contributos das parcerias educativas e das ações desenvolvidas com os museus num território educativo de intervenção prioritária. A autora realiza um estudo de caso (E/AE TEIP situado na área metropolitana de Lisboa) mobilizando metodologias mistas. Dos dados evidenciados no estudo, destacamos algumas das conclusões: as parcerias educativas têm um papel de renovação e mudança; algumas ações educativas desenvolvidas com os museus assumem um papel de inclusão; a interligação entre o agrupamento, as parcerias e os museus evidencia novas redes de relações.

5.3. *Perito externo*: um espaço por preencher?

A revisão da literatura permitiu-nos identificar que o volume de artigos (10) e teses de doutoramento (3) sobre o programa TEIP2 permite-nos evidenciar que a investigação é reduzida. Quando analisamos os objetos de estudo destes trabalhos, destaca-se o projeto educativo como campo de investigação de eleição. O estudo sobre o *perito externo* no programa TEIP2 é realizado em três artigos (Carvalho A. & Ramôa, 2012; Palmeirão & Carneiro, 2012; Rodrigues M. L., 2012), não sendo evidente este objeto de estudo em nenhuma das teses de doutoramento analisadas.

Dos dados apresentados nos estudos realizados sobre o papel do *perito externo* no programa, evidenciamos três ideias-chave. A primeira ideia diz respeito à ambiguidade existente no “processo de encomenda” dos serviços do *perito externo*, uma vez que os termos de referência decididos pela tutela nem sempre vão ao encontro das necessidades das E/AE. Há aqui a criação de um ator pelo poder político para intervir nas E/AE e um conjunto de termos de referência, mas depois as E/AE não têm autonomia para decidir quais os serviços que pretendem que este ator desenvolva, já que estes são decididos pela administração central da educação. A segunda ideia está relacionada com o papel que este ator tem na introdução de modalidades de autoquestionamento nas E/AE. Estes processos são construídos em função da realidade de cada contexto e da relação que o *perito externo* estabelece com os vários atores da E/AE. A terceira está relacionada com a dimensão de análise do papel do *perito externo* no programa para a melhoria das escolas.

Apesar de não termos identificado nenhuma tese de doutoramento que tivesse como objeto de estudo o *perito externo* do programa TEIP2, identificámos que Luís Miguel

Carvalho (2014), no estudo que realiza sobre teses de doutoramento (em Educação/Ciências da Educação e em universidades portuguesas), elaboradas no âmbito das políticas públicas de educação, identifica algumas que realizam abordagens a este tipo de ator⁶⁸, e.g.: o trabalho desenvolvido por Estela Costa (2011), que realiza uma abordagem aos *especialistas* com ligação ao PISA, o de Carla Figueiredo (2011), que identifica os *especialistas* nas políticas de educação sexual, e o de Carlos Pires (2012), que caracteriza as comissões de acompanhamento criadas nas medidas políticas da Escola a Tempo Inteiro. Na tese de doutoramento de Carina Coelho (2015) identificamos, também, que a autora estuda os *peritos externos* no Programa de “Avaliação Externa das Escolas”.

Perante o exposto, destacamos que já existem alguns estudos sobre a ação do *perito externo* como um ator que visa a melhoria da escola e não como um ator que é um recurso no processo político. Adicionalmente, também a falta de estudos no âmbito de teses de doutoramento sobre o papel do *perito externo* no programa TEIP2 levam-nos a considerar este objeto de estudo neste trabalho de investigação. Deste modo, pretendemos analisar a ação deste ator à luz da análise das políticas públicas, tendo presente que a crescente mobilização deste tipo de ator, nas políticas públicas, tem sido um dos fenómenos (entre outros) que tem revelado “novos” papéis assumidos pelo Estado na governação.

6. A mobilização do *perito externo* nas políticas públicas. Novas formas de regulação?

A análise realizada às medidas de educação prioritária permite-nos identificar a intervenção de atores externos em várias estruturas com funções de implementação, acompanhamento e monitorização de vários processos em PEP. Destacamos o programa TEIP2 pela sua singularidade. Primeiro, por ter mobilizado quase nove dezenas de *peritos externos*, pertencentes, na sua maioria, a instituições de ensino superior. Segundo, porque estes *peritos* foram recrutados para uma intervenção direta em E/AE (na Equipa multidisciplinar).

O recurso ao *perito* e ao conhecimento *pericial* é associado a novas formas de intervenção governativa. Estas novas formas de intervenção têm sido resultado de mudanças,

⁶⁸ À luz da categorização realizada por Luís Miguel Carvalho (2014), sobre as teses de doutoramento em políticas públicas, inscrevemos esta investigação no grupo de teses identificadas como investigações sobre a “política educacional” na área das políticas públicas.

ocorridas nos últimos anos, na natureza e no papel do Estado, impulsionadas por um conjunto de mudanças económicas e sociais que originaram a crise do Estado de Providência e a perda da sua legitimidade (Canário, 2005; van Haecht, 2005).

Hoje assistimos “a um questionamento do próprio conceito de ‘Estado Nação’, a uma crise dos fundamentos do ‘Estado Providência’ e a uma quebra clara do consenso social em que se baseia o ‘Estado Educador’” (Barroso, 2013, p. 16). Estes fenómenos inscrevem-se em processos de complexificação, onde sobressai a “desnacionalização do Estado” e a “desestatização dos regimes políticos” (Afonso A. J., 2003, p.37). Ao mesmo tempo, também um conjunto de fenómenos (crescimentos extraordinários dos sistemas educativos, resultados em relação à escola ficarem aquém das expectativas, a intervenção de instâncias políticas que têm alterado a conceção, organização e o funcionamento da Escola) tem influenciado o colapso do regime burocrático – profissional (Barroso, 2013, p. 16). Complementarmente, as “transformações estruturais que ocorrem nos modos de governação (“new governance”) e de administração pública (“new public management”) estão na origem de medidas políticas e legislativas muito diversas, que afectam a administração pública em geral e, consequentemente, a educação.” (Barroso, 2005b, p. 726).

Estas reestruturações espelham-se na adoção, por parte do Estado, de um novo papel de regulador e avaliador, que se traduz na definição das grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e avaliação (Barroso, 2006b, p. 50). Como refere o mesmo autor, este novo papel permite que o Estado se mantenha na “definição, pilotagem e execução das políticas e da acção pública”, ao mesmo tempo que partilha “esse papel com a intervenção crescente de outras entidades e actores, que se reportam a referenciais, lugares e processos de decisão distintos” (Barroso, 2006a, p. 11)⁶⁹. Por isso, os governos têm vindo a introduzir medidas políticas e administrativas em que convocam a “descentralização, a autonomia das escolas, a livre escolha da escola pelos pais, o reforço de avaliação e prestação de contas, a diversificação da oferta escolar, entre outras” (Barroso, 2003, p. 20). Estas medidas têm sido sustentadas num modelo “de controlo à distância que permite associar a

⁶⁹ Segundo Barroso *et al* (2008) para além do Estado (que se encontra no espaço formal do processo de decisão política) existem outros atores que participam no processo de decisão política em Portugal: os *Parceiros* (participam no espaço formal de decisão política – exemplo de parceiros, sindicatos de professores, associações de pais, associações de emprego e outras organizações); e os *Mediadores* (que se encontram no espaço de intervenção informal ou *ad hoc* de decisão política- por exemplo, as fundações, jornalistas, “especialistas”, investigadores, entre outros) (2008, pp. 9-14), sendo nestes últimos que os *peritos externos* se incluem.

descentralização no interior do sistema (aumento das regras de gestão) e a centralização do comando (condução do processo de modernização pelo governo)” (van Haecht, 2005, p. 653), no qual a mobilização de *peritos externos*, consultores, “especialistas” é um dos exemplos. Em Portugal, a emergência destes atores no processo de decisão política resulta da confluência de três fenómenos, mormente: o da avaliação da política educativa portuguesa pela OCDE; o da aprovação da LBSE e da Grande Reforma Estrutural (1986-1996), que originaram a criação de numerosas comissões e grupos de trabalho; e o do desenvolvimento universitário das Ciências Sociais, mais especificamente das Ciências da Educação, em que se assiste a uma grande presença dos seus “especialistas” no domínio da decisão e da ação pública (Barroso, 2000 [1997], p. 141).

Por conseguinte, nas políticas atuais é evidente uma hegemonia de mecanismos que convergem no sentido de impulsionar modelos de regulação pós-burocráticos (Barroso, 2005a; Maroy, 2006, 2011). Estes modelos já não são sustentados na “legitimidade da razão, da racionalidade em valor ou lei” (características do modelo burocrático), mas “na valorização dos resultados, nos quais a busca de eficácia é privilegiada em relação ao respeito da regra de direito” e, embora a racionalidade seja valorizada, ela é “cada vez mais reduzida a uma racionalidade instrumental” (Maroy, 2011, p. 33). Deste modo, os modos de orientação, coordenação e controlo não se cingem apenas ao controlo das regras e dos procedimentos, mas a outros modos de coordenação, que são promovidos e fundamentados “na difusão de normas de referência (difusão das ‘melhores práticas’, sessão de formação ou de acompanhamento de projetos), na contratualização e na avaliação (dos processos, dos resultados, das práticas ou ainda no ajuste individual e de competição)” (*idem, ibidem*).

Associada a esta nova forma de governação Christian Maroy (2011) evidencia dois modelos de governação – a regulação pelo quase-mercado e o Estado avaliador. No primeiro caso - modelo quase-mercado - o Estado não desaparece, uma vez que, por um lado define objetivos do sistema educativo e o conteúdo do currículo de ensino e, por outro lado, delega nos estabelecimentos uma autonomia para que eles selecionem os meios que considerem adequados para atingir esses objetivos. Este sistema sustenta-se na escolha da escola pelas famílias/estudantes, sendo o financiamento realizado em função disso. Nesta linha, a administração central, por intermédio de uma agência especializada, faculta informação às famílias/estudantes sobre as performances, a eficácia e a eficiência dos estabelecimentos, originando que a racionalidade das escolhas realize pressão sobre os estabelecimentos (Maroy, 2011). No segundo caso – Estado avaliador – também é suposto que os objetivos e os

programas sejam definidos centralmente e que os estabelecimentos tenham autonomia de gestão pedagógica ou financeira, mas neste caso esta autonomia é contratualizada, uma vez que o Estado negocia com os estabelecimentos os objetivos a atingir através de um contrato. Este modelo também se apoia na avaliação externa e na autoavaliação com vista a melhorar as práticas e os resultados dos estabelecimentos escolares (*idem, ibidem*). Assim, e seguindo de perto as palavras de João Barroso (2000), consideramos que o Estado não renuncia “a manter o controlo sobre a escola graças a mecanismos de avaliação externa que Ball (1994) chama de governar por um ‘controlo à distância’ ” (p. 61).

João Barroso (2011a) aponta que a regulação também é realizada a partir de instrumentos baseados no conhecimento, mormente “dispositivos de avaliação, diferentes modalidades de *‘benchmarking’*, certas formas de contratualização na administração pública, as comparações internacionais através de indicadores, as ‘boas práticas’, etc.” (p. 106). Na perspetiva do autor, as “boas práticas” “são utilizadas como referenciais de avaliação, padrão de desempenho, metas de formação, *‘benchmarking’*” (*idem, ibidem*) legitimando um certo tipo de conhecimento explícito e promovendo a sua circulação pelos múltiplos atores que se encontram a vários níveis. Para além dos modelos burocráticos e pós-burocráticos, foram identificados também modelos neo-burocráticos (Barroso, 2013). Segundo este autor, estes modelos têm finalidades opostas aos modelos pós-burocráticos, uma vez que visam melhorar o funcionamento burocrático da administração perante o aumento da complexidade e da diversidade do sistema. Deste modo, são realizadas alterações aos aspetos morfológicos, sem porem em causa o exercício do poder e da autoridade do Estado e a eficácia dos processos de controlo, considerando que estas transformações não passam de uma “modernização cosmética” (*idem, ibidem*). Estes novos modos de regulação no setor da educação

traduzem-se na intensificação dos processos de multirregulação e na complexificação das suas modalidades de execução: observa-se o aumento da regulação transnacional, o hibridismo da regulação nacional e a fragmentação da regulação local (Barroso, 2006); percebe-se a coexistência a nível nacional de modos de regulação distintos - burocrático-profissional, pós-burocrática e neo-burocrática -, em combinações que resultam do cruzamento de dinâmicas de transnacionalização e de dinâmicas ditadas pelas especificidades históricas e pela trajetória das políticas de educação em cada contexto nacional. (Carvalho L. M., 2015, p. 324).

Nestes novos modos de regulação, o Estado altera a sua forma de intervenção. Dá um maior destaque “à participação dos atores sociais na regulação das políticas” e a sua intervenção concretiza-se através de diversos modos que “legitimam a intervenção de outros

atores sociais na fabricação e regulação das políticas” (*idem, ibidem*, p. 325). Neste cenário, podemos dizer que o uso do *perito externo* no programa TEIP2, um ator criado pelo poder político, pode ser considerado como uma nova forma de intervenção do Estado.

Tendo presente estas questões, no capítulo quatro vamos ver em pormenor as prescrições criadas para a ação do *perito externo* e que papel ou papéis o *perito externo* é “chamado” a desempenhar, tendo em conta que estas variam de acordo com as necessidades do poder político para resolver uma situação problemática (Warin, 2000 [1997]). No capítulo cinco vamos analisar, a partir da inquirição realizada a alguns *peritos externos*, como é que estes atores “constroem” a sua intervenção e como a procuram difundir.

CAPÍTULO II – O *PERITO EXTERNO* DO PROGRAMA TEIP2 COMO OBJETO DE ESTUDO

O aparecimento da figura do *perito* e da *expertise* no campo das políticas públicas é indissociável do recurso, pelo Estado ou por outros atores ou entidades⁷⁰, ao conhecimento especializado para fazerem política (Hassenteufel, 2008, p. 201). É nesta *convocação* do especialista e do seu saber especializado que se funda o estatuto de *perito*. Porém, o *perito* não é somente detentor de um saber especializado, pois o mandato que lhe é conferido está ligado a uma situação de *expertise* (*idem, ibidem*). Esta situação de *expertise* é construída recorrentemente pelo Estado, sendo este que escolhe e convoca professores e investigadores universitários, entre outros especialistas, de acordo com as competências e o papel que pretende que o *perito* desempenhe, em função do tipo de problema ou situação que tem para “resolver”.

Contudo, este processo de recrutamento não deve ser entendido linearmente (o Estado define a ação do *perito* e ele executa), uma vez que o papel do *perito* resulta de uma construção social alicerçada nas funções que é chamado a exercer e da sua própria ação no processo (Chevallier, 1996, p. 41). Esta interpelação do papel que é desejado e do papel que é vivido tem levado à emergência de várias figuras de *perito* nos estudos realizados sobre a participação destes atores no processo decisório das políticas públicas.

É neste sentido que a nossa investigação se inscreve na *análise das políticas públicas* sob o prisma de ação pública (Barroso, Carvalho L. M., Fontoura, & Afonso N., 2007; Carvalho L. M., 2015;). Isto significa que assumimos a análise de política pública

que não se centra exclusivamente na intervenção do Estado e da sua administração, mas tem em conta a diversidade de cenas e actores envolvidos no processo político, em diferentes níveis, bem como as suas múltiplas interdependências. (Barroso & Afonso N., 2011, p. 11).

Esta perspetiva permite olhar para a política na qual intervenção do Estado e da sua administração no processo de decisão política não é exclusiva, mas em que intervêm

⁷⁰ Estas entidades e atores incluem “autoridades internacionais, agentes económicos, grupos de pressão, *media*, movimentos cívicos” (Jerónimo, 2006, p. 1145), sindicatos, associações de professores e de pais e outras organizações.

múltiplos atores que se situam em várias instâncias (e.g., sindicatos, fundações, universidades, órgãos de comunicação social, etc.), sendo estas interações marcadas pela horizontalidade e pela verticalidade das relações (Commaille, 2004). Como o Estado é observado na sua relação com outros atores e instituições, torna-se importante perceber como cria sistemas de orientação, de coordenação e de controlo (contratos, dispositivos de avaliação dos resultados, de dispositivos de acompanhamento e de “boas práticas”) que lhe permitam regular o sistema educativo. É a partir deste ponto de vista que desenvolvemos este capítulo.

Este capítulo está organizado em quatro subcapítulos. No primeiro, atendemos à trajetória histórica do uso social do conceito de “perito”. Analisamos, então, este conceito a partir dos trabalhos empíricos realizados sobre o papel deste ator no processo político. No segundo, apresentamos a definição e a evolução do conceito de *expertise*, analisando, posteriormente, qual o seu papel na transformação das políticas públicas. É no terceiro capítulo que descrevemos as várias fontes mobilizadas para analisar a ação do perito externo sob o prisma da regulação. À luz da abordagem de política pública sob o prisma de ação pública, enquadrámos o conceito de regulação. Ainda neste subcapítulo apresentamos os conceitos de lógicas de ação, bem como o conhecimento (seus usos e tipologias) que mobilizamos para analisar o tipo de conhecimento produzido/utilizado pelo Estado e pelos *peritos externos*. Finalmente, no quarto subcapítulo equacionamos o *perito* e a *expertise* como elementos chave na ação pública.

No âmbito da tese, este capítulo serve para mostrar que: 1) embora o Estado seja a principal entidade no processo político, partilha este papel com uma multiplicidade de atores que se encontram em múltiplos níveis; 2) a mobilização do *perito* nas políticas públicas é um fenómeno crescente; 3) a mobilização do *perito* nas políticas públicas assume várias figuras; 4) o recurso à *expertise*, bem como ao *perito* são resultado da transformação dos modos de intervenção do Estado; 5) a interação entre vários atores, que se encontram a multiníveis, traduz-se em múltiplas regulações no processo político; 6) a *expertise* e o *perito* podem ter uma função instrumental, legitimadora e simbólica no processo das políticas.

1. O conceito de *perito*

A discussão encetada neste subcapítulo tem como matéria central o conceito de *perito* e os vários papéis sociais que têm sido identificados e/ou construídos pela investigação sobre a intervenção destes atores no processo de decisão política. Para clarificarmos o conceito de *perito* partimos da definição etimológica do termo (secção 1). De seguida, analisamos as várias perspetivas do conceito que têm emergido no campo da análise das políticas públicas (secção 2).

1.1. *Perito* – da definição de um termo à historicidade de um termo

No *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, o termo *perito* tem vários significados e pode ser mobilizado para atribuir qualidades à pessoa (utilizado como adjetivo) ou dar-lhe o próprio nome (cf. Tabela 8)⁷¹.

Tabela 8
Definições do termo perito

perito. adj.	perito. s.
Que sabe por experiência, que pela prática adquiriu vastos conhecimentos num determinado assunto; que é especialista numa dada actividade, numa dada matéria	Pessoa que sabe por experiência, que adquiriu vastos conhecimentos; pessoa que é especialista numa dada actividade
Que é hábil, destro, sagaz, que tem perícia	Pessoa que tem por profissão, numa seguradora, verificar e averiguar prejuízos causados por acidentes de diversa natureza, apurar responsabilidades, de modo a que a seguradora possa assumir os compromissos acordados com o segurado; pessoa habilitada a fazer uma peritagem
	Pessoa que refere as suas apreciações sobre factos presentes usando dos conhecimentos específicos que possui de determinada área ou do estatuto profissional que lhe é próprio

Fonte: adaptado de *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p.2829).

Nestas várias definições do termo *perito* emergem duas ideias principais que atribuem o estatuto à pessoa: uma baseada nas suas competências e outra na sua convocação para intervir numa dada situação. Relativamente à primeira, o estatuto de *perito* pode ser adquirido pelo saber-fazer (saber prático), isto é, que *sabe por experiência, que sabe fazer*, ou por ser

⁷¹ Grande parte das investigações francófonas, americanas e anglo-saxónicas utilizam o termo *expert* para se referirem a este ator das políticas públicas. Neste trabalho adotaremos *perito*, um dos termos que foi traduzido em língua portuguesa para o termo *expert*.

detentor de um saber que lhe atribui competências de *especialista sobre algo específico*. No que respeita à segunda ideia, o *perito* é aquele que é credenciado para realizar apreciações, averiguações. Tendo como base estas duas ideias, o *perito* é aquele que tem conhecimento em determinada área e é convocado a intervir noutros contextos de ação.

Segundo alguns autores, o termo *perito* surge a partir do século XVI no campo jurídico, mas é apenas no século XVIII que começa a ser definido como uma “pessoa que é escolhida pelos seus conhecimentos técnicos sendo responsável pela solução de um processo, de exames, constatações ou apreciações dos factos” (Delmas, 2001, p. 15; Hassenteufel, 2008, p. 201; Lascoumes, 2005a, p. 7). Nesta definição, começa-se a delinear a ideia de que o *perito* é o resultado de uma convocação por parte de alguém que reconhece que aquela pessoa é detentora de conhecimentos particulares e cuja intervenção visa produzir um julgamento para auxiliar a decisão de quem o convoca.

Posteriormente, o termo passa a ser utilizado por instituições profissionais para designar uma pessoa que é reconhecida por ser detentora de um saber particular. Este reconhecimento, por um lado, legitima as competências do *perito* para ultrapassar situações de crise e, por outro, aponta-o como um produtor privilegiado de boas normas profissionais (*idem, ibidem*). Nesse sentido, a legitimidade do *perito* passa a emergir do reconhecimento dos seus conhecimentos científicos pelas instituições científicas e profissionais (Berrebi-Hoffmann & Lallement, 2009). Porém, a sua experiência pode não ser, necessariamente, reconhecida pelos seus pares (Munagorri, 2002).

Christiane Restier-Melleray (1990) não apresentou uma definição de *perito*, mas um conjunto de características associadas a este:

É um indivíduo ou um grupo de indivíduos; não é ele que atribui a sua legitimidade, ela é-lhe conferida pela instância de autoridade que o convoca; ele é escolhido em função da competência que lhe é reconhecida (detentor de um saber e de um saber-fazer que em sentido etimológico é comprovado); a sua atividade visa a realização de exames, constatações, auditorias, avaliações, estimativas destinadas a facultar ao seu mandatário elementos que permitem a formulação de um julgamento ou de uma decisão (...) sendo exterior à instância que o manditou para a missão e independente da mesma. (Restier-Melleray, 1990, pp. 550-551).

Assim, quando um indivíduo ou um grupo de indivíduos são convocados pelo Estado, ou por outros atores, a participarem no processo da política estão a atribuir-lhes o estatuto de atores na *cena* das políticas públicas. Este estatuto é conferido pelos atores que convocam o *perito* para um mandato numa situação de *expertise*, sendo ele escolhido em função das suas

competências.⁷² É a partir deste mandato, alocado a um encontro entre uma conjuntura problemática e um saber especializado - uma *situação de expertise*, que emerge o estatuto de *perito* nas políticas públicas, uma vez que não existem *peritos* sem situações de *expertise* (CRESAL, 1985, pp. 3-4).

Este fenómeno de recorrer ao *perito* e à *expertise* científica no processo de decisão das políticas públicas tornou-se crescente no início do século XX, mas principalmente após a II Guerra Mundial (Hassenteufel, 2008; Lascoumes, 2005a; Rip, 1985). Não obstante, é apenas num período mais recente que a sua opinião parece ter um papel mais decisivo nas escolhas dos atores políticos (Lascoumes, 2005a). Esta situação ocorre pelo facto de, atualmente, a decisão pública ser baseada na racionalização das escolhas públicas do poder político, sendo o recurso aos *peritos* um recurso privilegiado. Por conseguinte, qualquer medida, seja nacional ou internacional, não é apresentada sem estar acompanhada de uma análise realizada por um *perito*, uma comissão de *peritos* ou que os próprios meios de comunicação solicitem, eles mesmos, a opinião destes atores sobre a questão (Restier-Melleray, 1990, p. 546).

Em suma, as definições de *perito* apresentadas resultam da própria trajetória histórica do termo. Este começa a ser utilizado no campo jurídico para denominar as pessoas que são convocadas a produzir julgamentos sobre determinada situação, sendo detentoras de um saber-fazer. Esta definição torna-se mais alargada quando o estatuto de *perito* passa a ser reconhecido por instituições científicas e profissionais. É a partir deste reconhecimento, do seu saber especializado e das suas competências, que o *perito* é convocado pelo Estado (e outros atores, e.g., sindicatos, empresas) através de um mandato, para intervir numa *situação de expertise*, sendo este mandato que lhe atribui o estatuto de *perito*.

Das várias definições apresentadas de *perito*, podemos concluir que entre elas é comum o tipo de competências mobilizadas do *perito*, o tipo de função para o qual o *perito* é convocado e quem atribui a legitimidade a este mesmo *perito*. Tendo por base estas questões, discutiremos, na secção seguinte, as figuras de *perito* que têm emergido nas investigações realizadas sobre a sua ação no processo político. Para além disso, também analisamos como é

⁷² Alguns autores (Berrebi-Hoffmann & Lallement, 2009; Chevallier, 1996; Saint-Martin, 2009; Trépos, 2002) defendem que a ocupação dos *peritos* não deve ser considerada ocupação, outros argumentam que esta ocupação poderá ser similar aos quadros (Restier-Melleray, 1990). Nos Estados Unidos, devido a características do seu sistema político, é possível equacionar o *perito* como um profissional que exerce a sua atividade como profissional independente (Restier-Melleray, 1990, p. 553), tal não é o caso da Europa.

que ele constrói esta figura, uma vez que se encontra numa fronteira híbrida entre o mundo científico e o mundo político.

1.2. Discutindo as figuras de *perito*

As variadas definições de *perito* e os múltiplos papéis que lhe são atribuídos na literatura resultam, recorrentemente, dos diferentes enfoques a partir dos quais são analisados. Para alguns autores, o *perito* é descrito e representado como alguém que presta um apoio externo para a melhoria da escola (Bolívar, 2003; Carvalho A. & Ramôa, 2012; Leite, 2002; MacBeath, Meuret, Schratz, & Jakobsen, 2005; Segovia, 2007). Este modelo de análise oferece também modelos para analisar os papéis do *perito*. Jesús Segovia (2010), por exemplo, sistematiza os papéis e modelos do *perito* na melhoria das escolas, de acordo com várias funções/características (cf. Tabela 9).

Tabela 9
Papéis e modelos do perito na melhoria das escolas

<i>Em função...</i>	<i>Papéis/modelos</i>
... do saber do assessor	Especialista em conteúdos
	Generalista em processos
	Conteúdos
... do estilo de atuação	Diretivo
	Indireto
... da localização	Interno
	Externo
... do papel assumido no desempenho da prática profissional	Intervenção
	Facilitação
	Colaboração
... dos modelos e serviços em ações da administração da educação, dependendo do grau de estruturação e integração das propostas	Modelo serviços
	Modelo programas
	Modelo programa

Fonte: Jesús Segovia (2010, pp. 70-73)

O nosso interesse afasta-se do descrito, porque pretendemos analisar o papel do *perito externo* no processo político, atendendo às figuras que têm sido criadas/construídas a partir da sua ação.

Deste modo, nas investigações realizadas sobre a ação deste ator têm apontado que ele é convocado, quer de forma individual quer em comissões, para intervir em diferentes momentos e/ou em instâncias de «preparação», de «coordenação», de «acompanhamento» ou de «avaliação» das políticas públicas. Também tem sido evidenciado que estes diferentes “espaços” e “tempos” é que vão determinar as funções do “perito” e das comissões, bem como os seus próprios papéis⁷³. Estes são construídos *na* e *através da prática* e a partir das interações dos *peritos* com os outros atores de políticas públicas (Chevallier, 1996, p. 41; Hassenteufel, 2008, p. 202). Deste modo, os papéis que têm sido atribuídos e construídos pelos *peritos* no processo da política, resultam das prescrições que lhe são atribuídas, mas também da própria construção que vai sendo realizada pela sua intervenção durante todo o processo.

No âmbito da competência pela qual o *perito* é recrutado, duas figuras podem ser distinguidas: o *perito* generalista e o *perito* especialista. O *perito* generalista é um especialista numa determinada área ao qual são reconhecidas competências para produzir um conhecimento prático sobre a sociedade (Chevallier, 1996, p. 38; Delmas, 2001, 2005, p. 17). Esta figura é identificada em comissões criadas para “uso” administrativo, sendo constituídas por elementos pertencentes à administração pública (*peritos internos*) e elementos pertencentes a universidades (*peritos externos*). A convocação deste ator externo para a comissão, por um lado, legitima a mesma e, por outro, dá-lhe uma certa notoriedade universitária (Chevallier, 1996, pp. 38-39).

Relativamente ao *perito* especialista, este é caracterizado por ser detentor de um saber técnico e é recrutado em função da sua competência profissional (*idem, ibidem*, p. 38; Delmas, 2001, 2005, p. 17; Lequesne & Rivaud, 2001, p. 874). Este papel é identificado nas comissões que são criadas para “uso” político, constituídas por autoridades incontestáveis de várias áreas profissionais, em que os académicos e os investigadores têm uma maior presença (Chevallier, 1996). O recurso a estas figuras de *perito* varia em função do tipo de problema

⁷³ Jacques Chevallier identifica três tipos de comissões de acordo com a sua função: a *comissão de procedimento*, que recolhe opiniões das pessoas afectadas diretamente por uma decisão; a *comissão de concertação* que obtém o ponto de vista dos diversos parceiros sociais; e a *comissão de reflexão* que sobre questões sensíveis ou delicadas, tem que conceber e enunciar soluções praticáveis, que procurem formas de consenso entre os diferentes intervenientes (Chevallier, 1996, p. 34). De acordo com a natureza de cada uma destas comissões são identificados três categorias de relatórios, a saber: o relatório científico, que visa elucidar aspectos novos com base em estudos económicos ou sociológicos específicos; o relatório de proposta, que enumera medidas desejáveis no âmbito mais ou menos geral; e o relatório de reflexão, que é pretendido organizar a informação disponível e desenvolver um conjunto de questões e eventualmente de sugestões para o futuro (Walliser, 1995, pp. 128-129).

que se pretende resolver, e.g., produzir soluções, criar consensos entre os vários atores, legitimar a intervenção do Estado (*idem, ibidem*; Delmas, 2001; 2005).

A figura de *perito* também pode ser determinada em função de legitimidades diferentes: o *perito* especialista, o *perito* mediador e o *perito* sábio (Lequesne & Rivaud, 2001; Saurugger, 2002). No caso do *perito* especialista a sua legitimidade assenta sobre o seu conhecimento de um saber técnico-científico. No caso do *perito* mediador a legitimidade é construída sobre a capacidade de encontrar compromissos entre os diferentes atores do sistema político. Na figura de *perito* sábio a legitimidade assenta na capacidade de dar sentido à estrutura política através da interpretação de valores, normas e regras (Lequesne & Rivaud, 2001, pp. 874-875).

Xavier Pons e Agnès van Zanten (2007), no estudo que fazem sobre a relação entre *expertise* e regulação das políticas públicas, identificaram três linhas de interpretação do papel do *perito*, a saber: o *perito* como *tecnocrata*, que retira poder aos políticos eleitos (Fischer, 1990); o *perito* como *advogado* que é mandatado e remunerado para defender os interesses dos seus clientes (cf. Brint, 1994; Sabatier & Zafonte, 2004) e o *perito* como *facilitador da capacitação de aprendizagem do público* (cf. Fischer, 1990). Neste último caso, os *peritos* podem assumir um papel de intermediário de ideias (cf. Genard & Jacob, 2004) ou de construtores de consensos (cf. Callon, 1986; Callon, Lascoumes, & Barthe, 2001).

João Barroso (2000 [1997]), no trabalho que desenvolve sobre a utilização do *perito*⁷⁴ no processo de decisão política no campo da educação, identifica quatro funções atribuídas a estes atores: *o perito como elemento da tecnoestrutura do Estado*; *o perito como mediador de práticas sociais - entre políticos, administradores*; *o perito como instrumento de racionalidade*; e *o perito como fonte de «legitimação compensatória» da ação do Estado*. No caso do *perito* convocado para integrar a tecnoestrutura do Estado, as suas funções variam de acordo com o tipo e a função da aplicação que se pretende com os seus serviços⁷⁵. Neste contexto, ele assume um papel mais de administrador esclarecido - papel mais direcionado

⁷⁴ Embora o autor tenha utilizado o termo especialista, pela opção que realizámos utilizamos o termo *perito*.

⁷⁵ No caso português não existe uma tecnoestrutura – estrutura constituída por *peritos*, externos à hierarquia, com funções de analisar, planificar e controlar o trabalho de outros elementos da organização (Mintzberg citado por Barroso, 2000[1997], p.142) -, contudo tem-se assistido a uma tentativa do poder político criar grupos formais e informais para a elaboração de estudos e aconselhamento, com o objectivo de organizar e planificar as reformas educativas, podendo ser estes sistemas considerados similares a uma tecnoestrutura (*idem, ibidem*).

para funções técnicas -, do que um papel como um *perito* detentor de um conhecimento científico (*idem, ibidem*, pp. 142-143).

No caso do *perito* em que a sua intervenção é realizada no âmbito da controvérsia entre os papéis dos políticos e da administração ele assume um papel de mediador. Se, por um lado, ele é convocado pelo poder político para compensar a “autonomia relativa” da administração e contornar a sua resistência em relação à sua colaboração na preparação e implementação das medidas políticas, por outro lado, ele pode compensar a *falta de profissionalismo* da administração no processo de preparação da tomada de decisão (*idem, ibidem*, p. 144)⁷⁶. O recurso ao *perito* é utilizado pelo poder político como uma forma da administração ter uma maior autonomia.

Na mobilização do *perito* como “instrumento de racionalidade”, a sua intervenção traduz-se, principalmente, no domínio do conhecimento das escolhas e das suas consequências, sendo estas decisões hipoteticamente baseadas num conhecimento objetivo. A utilização do *perito* tem a função de instrumento de racionalização, uma vez que a sua intervenção cria um sentimento de confiança nos cidadãos, dando capacidade e legitimidade ao poder político de interpretar o bem comum e de escolher as soluções adaptadas à sua satisfação. Para além destas funções instrumentais e simbólicas, a intervenção do *perito*, enquanto instrumento de racionalização na decisão, pode ter funções estratégicas⁷⁷.

A crise da legitimidade do Estado na educação (perda de credibilidade e de confiança da sua intervenção pelos cidadãos) leva a que o Estado tente alterar esta situação através do alargamento dos “centros de decisão” – descentralização – e a criação de mecanismos de participação a outros atores. Esta alteração na intervenção governativa coloca em risco o seu “controlo” sobre o processo político. É neste sentido, que o Estado utiliza o *perito* para legitimar as suas decisões, uma vez que ao recorrer a este ator e ao conhecimento especializado no debate regido pela participação de outros atores, permite-lhe enfraquecer a intervenção dos mesmos (*idem, ibidem*, pp. 146-147).

⁷⁶ Esta situação de ambiguidade emerge do facto de se assistir a transformações estruturais, tanto no modo de governação como no modo de administrar (Barroso, 2006a, p.15). Neste contexto, aparecem soluções gerencialistas com vista a modernizar o aparelho administrativo do Estado. No caso de Portugal, as soluções colocadas pelo “new public management” estão um pouco longe da prática, uma vez que elas fazem parte do discurso retórico sobre a modernização da administração (Barroso, 2000 [1997]).

⁷⁷ Estas funções podem ser: ampliar o tempo de decisão, antecipar reações às propostas e de negociar concessões (Barroso, 2000 [1997], p. 146).

Outras designações têm sido atribuídas aos *peritos* – consultores, assessores, avaliadores, auditores, *brokers* – em função dos contextos sociais e políticos de cada país. Estas são, muitas vezes, associadas à intenção de indicar e propor “boas práticas” e de promover hábitos de avaliação e auditoria, que por sua vez permitem criar indicadores de qualidade e de performance (Berrebi-Hoffmann & Lallement, 2009, p. 6). No caso português, embora sejam poucos os estudos (Barroso, 2000 [1997]; Barroso, Carvalho L. M., Fontoura, Afonso N., & Costa, 2008; Jerónimo, 2006; Lima, 2011), identificamos que os termos utilizados para referir a estes atores são o de assessor, especialista ou de *perito*.

Para além destas designações, este ator, tendo em conta o seu espaço de intervenção (informal e *ad hoc*) no processo político, também pode ser denominado – e isto acontece sobretudo na literatura analítica - de “mediador” (Barroso et al., 2008) ou “intermediário” (Hassenteufel, 2008). Por exemplo, o *perito* é, frequentemente, proveniente do domínio técnico-científico e “desloca-se” entre as fronteiras do conhecimento e da decisão política “onde ocorre uma interpenetração dos vários campos e a passagem de novos conhecimentos e métodos de racionalização e de gestão” (Berrebi-Hoffmann & Grémion, 2009, p. 48; Jerónimo, 2006). Deste modo, o *perito* coloca-se numa posição intermédia entre dois universos, o académico e o político, no qual assume “um papel de mediador entre os lugares de produção do conhecimento e os lugares do poder.” (Hassenteufel, 2008, p. 202; Lapostolle, 2006).

1.3. A construção social e a construção analítica do *perito*

Assumimos, neste trabalho, que os *peritos* são atores “convocados” para as políticas públicas, por serem detentores de um determinado conhecimento (Hassenteufel, 2008). Esta convocação traduz-se na atribuição de um mandato para uma situação de *expertise*. Assim, o *perito* é um ator intermediário das políticas públicas fortemente dependente do seu estatuto e reconhecimento social (Saint-Martin, 2009, p. 22) e que se situa entre as fronteiras do trabalho científico e do político, i. e., ocupa uma posição de *mediador* entre o mundo académico e o mundo político (Lapostolle, 2006). É esta indefinição que origina, muitas vezes, que os investigadores/académicos questionem a natureza do seu papel, quando recrutados para o processo político como *peritos* (Chevallier, p. 34), e se esforcem por preservar o seu estatuto científico (Delmas, 2001, p. 18). Como refere Corinne Delmas (2001), “durante a atividade de *expertise* o investigador tenta manter uma distância crítica da

sua função de perito, separando a sua atividade de *expertise* da sua atividade científica” (p. 18).

Deste modo, identificamos uma tensão na construção social do *perito*: por um lado, a autoridade do *perito* é-lhe conferida pelo seu mandatário (Roy, 2000), por outro lado, o *perito* quer manter a independência na sua atividade de *expertise* (Munagorri, 2002, p. 381). À autoridade está associada uma relação de dependência entre o *perito* e o poder político, uma vez que é estabelecida uma relação contratual entre as duas partes, na qual, geralmente, o poder político decide os termos de referência para a ação do *perito*. A contratualização destes termos influencia, de certa forma, a ação do *perito*. Por conseguinte, vários estudos têm evidenciado o facto de que a questão da independência do *perito* não passa de uma figura retórica (*idem, ibidem*, p. 383), existindo mesmo alguma contestação sobre a falta de independência dos *peritos*, pela sua proximidade com os decisores, podendo influenciar/condicionar a sua ação (Hassenteufel, 2008).

Temos presente que o estatuto e as competências do *perito* são resultado de um trabalho de construção social e política, no qual os atores que o convoca estabelecem uma fronteira entre os *peritos* e os não *peritos* (*idem, ibidem*, p. 202). A construção desta fronteira é um fenómeno social que atribui o estatuto de *perito* à pessoa. É a delimitação e a definição deste grupo que nos colocam alguns desafios.

Primeiro, não é possível falarmos de *peritos* como se eles formassem um grupo unificado, uma vez que eles são recrutados pelo poder político em diferentes tempos e espaços, o que impossibilita esta unidade. Também o facto de serem pessoas provenientes de diferentes domínios e com diferentes competências, condiciona a sua existência objetiva. Estes desafios também foram colocados no debate sobre os “quadros” como grupo social (Boltanski, 1982). Para ultrapassar estas dificuldades, este autor aponta dois processos entre os quais a sociologia dos grupos profissionais balança, a saber: definir o grupo, “tendo como referência uma tipologia formal, construída para fins de pesquisa”; ou de “tomar o objecto tal como ele é dado, com o seu nome comum e as suas representações comuns e racionalizar elementos cognitivos que os unam na divisão técnica do trabalho” (*idem, ibidem*, p. 49).

Enquanto no primeiro processo é a tipologia formal que define o grupo, no segundo é a partir do grupo que se “constrói” a sua definição. Esta construção resulta da relação entre o mundo técnico e o mundo social, isto é, entre a determinação técnica e os fenómenos simbólicos – baseados sob a forma de nomes coletivos, de representações, símbolos e taxinomias. Estes fenómenos são mediados por conflitos entre os agentes dotados de

propriedades objetivas parcialmente diferentes que utilizam diferentes estratégias e têm diferentes interesses no *jogo*. Desta forma, as competências técnicas não gozam de um estatuto exteriorizado pelos relatórios sociais e pelas conexões entre as divisões técnicas e sociais, mas existe espaço para um conjunto de estratégias de classificação e desclassificação dos grupos, que se encontram ocultas na definição naturalista destes (*idem, ibidem*, p. 50).

É a partir deste segundo caminho que pretendemos trilhar este processo de investigação, porque nos permite analisar e observar o *perito externo* do programa TEIP2 e o papel da *expertise* na regulação da educação como parte de um processo social e político.

2. O conceito de *expertise*

Neste subcapítulo, pretendemos apresentar o conceito de *expertise* escrutinando a sua evolução e evidenciando a sua relação com os papéis que o Estado vai assumindo no processo político. Neste sentido, e apesar da *expertise* não ser um fenómeno novo na construção das políticas públicas, ela assume um papel crucial na “recomposição dos papéis e dos poderes induzidos pela transformação dos modos de produção das políticas públicas” (Warin, 2000 [1997], p. 165). É este papel e os novos modos de governação construídos que pretendemos evidenciar.

Começamos por apresentar várias definições do conceito de *expertise*, incluindo a perspetiva histórica do conceito (secção 1). Depois, discutimos o papel ou os papéis que a *expertise* assume na transformação dos modos de produção das políticas públicas (secção 2).

2.1. A *expertise*: definição e perspetiva histórica do conceito

Partindo da definição clássica do conceito, a *expertise* é “a produção de um conhecimento específico para a ação” (Lascoumes, 2005a, p. 5). À luz da sociologia das profissões, a *expertise* é sinónimo de “competência” e refere-se à detenção e exploração de um saber e de um saber fazer (seja ocasional ou habitual) (Delmas, 2005). Perante estas duas definições, a *expertise* pode ter dois sentidos. Por um lado, ela pode ser o ato de produzir conhecimento específico (seja científico ou técnico) para ser mobilizado para a ação, mas por outro lado, pode ser um adjetivo que atribui uma competência que é determinada pelos conhecimentos (saber e saber fazer) que uma pessoa detém.

No campo da sociologia da *expertise*, Jean-Yves Trépos (2005) define este conceito como “uma medida de acompanhamento de uma política pública ou a produção privada de um produto ou de um serviço” (p. 12). Neste caso, a *expertise* pode ser, por um lado, uma medida de acompanhamento que poderá ser operacionalizada pela criação de comissões ou grupos de trabalho. No entanto, por outro lado, também poderá ser a produção privada de um produto – que pode ser a realização de um relatório, de um estudo, de um parecer, de serviços de consultoria – que resulta da “procura” de serviços externos pelo Estado, em que recorrer a “especialistas” pode ser um dos exemplos. Deste modo, o conhecimento científico só “adquire valor de peritagem quando é convocado para clarificar, justificar ou fundamentar, mesmo que parcialmente, uma decisão” (Jerónimo, 2006, p. 1145).

Contudo, o recurso à *expertise* como apoio à decisão política não é recente. Ele remonta aos finais do século XVII, no quadro dos trabalhos desenvolvidos pelas *sciences camérale*, que estiveram na “origem da administração moderna” e na base das práticas contemporâneas da ação pública (Lascoumes, 2002, 2005b). Porém, foi no século XIX que a *expertise* se desenvolveu (Lascoumes, 2005a), sendo possível associar o conceito de *expertise* aos modos de ação e do papel do Estado. Steve Jacob (2004) identificou três momentos de expansão pública no caso da situação francesa (Tabela 10).

Tabela 10
Evolução do papel do Estado e saberes especializados

	Estado Liberal	Estado Organizador	Estado Reflexivo
Períodos	Século XIX – início século XX	Fim 1.ª Guerra Mundial – anos 70	Anos 70 - ...
Missão do Estado	Funções soberanas	Intervenção económica e social	Facilitador e regulador
Função da <i>expertise</i>	Controlo das populações	Auxiliar os decisores; previsibilidade; representação de interesses	Consulta e avaliação
Quem é o <i>perito</i>?	Funcionários	Organismos especializados e representantes oficiais (sindicatos, etc.)	Comissões consultivas e/ou de aconselhamento (que podem incluir associações privadas)
Valor central da <i>expertise</i>	Controlo	Planificação e previsão	Justificação, racionalização e visão retrospectiva sobre a ação

Fonte: Adaptado de Steve Jacob (2004, p. 16)

No período do Estado Liberal, a função da *expertise* visou controlar as populações. O Estado, com funções de soberania sobre a população, criou mecanismos burocráticos no

sentido de normalizar os comportamentos da população (Jacob, 2004, p. 17). Neste sentido, os funcionários do Estado com elevada formação desenvolveram e utilizaram conhecimentos e disciplinas (e.g., economia política, estatística, entre outros) que legitimaram a ação da burocracia e a monopolização da *expertise* técnica. Deste modo, o papel de *perito* foi assumido por estes funcionários (*idem, ibidem*).

O período entre o fim da I Guerra Mundial e os anos 70 foi marcado pela intervenção do Estado no âmbito económico e social, embora esta intervenção não tenha ocorrido com a mesma intensidade e ao mesmo tempo. No caso da intervenção económica, esta ocorreu, essencialmente, entre as duas guerras, em que o Estado assumiu um “papel de regulador e compensatório sobre a sociedade usando uma administração pública mais intervencionista no que diz respeito ao sector privado” (*idem, ibidem*, p. 18). Após a Segunda Guerra Mundial, surgiu o Estado-providência que, pelo aumento das despesas sociais, obrigou a um acompanhamento e fiscalização direta dessas despesas, tendo originado o “desenvolvimento da burocracia e uma tendência para a sua regulamentação” (*idem, ibidem*). Foi também a partir deste período que começaram a emergir novos organismos de investigação, de estudos e de planificação, que institucionalizaram “o papel do Estado na atividade intelectual” (Jobert, 1985, citado por *idem, ibidem*, p.19). É neste sentido que o papel de *perito* é assumido por estes organismos especializados, tendo a *expertise* como função planificar e prever.

A partir dos anos 70 até aos nossos dias, o Estado assumiu um papel de facilitador e regulador, reduzindo o papel intervencionista da administração pública por novos modos de regulação. Esta mudança está relacionada com a crise do Estado-providência, que foi originada pela crise financeira dos anos 70 (que obrigou à redução dos défices públicos) e pela perda de legitimidade do próprio Estado. É neste contexto que emergiu um novo modelo de administração pública – a *nova gestão pública* – baseado nas seguintes linhas de atuação: redução do défice; alívio da pressão fiscal; melhoria da qualidade do serviço público; e a aplicação de métodos científicos de gestão (*idem, ibidem*).

A *expertise* tem vindo a assumir uma função de consulta e avaliação e o *perito* tem sido recrutado para comissões consultivas ou de aconselhamento (que integram elementos internos à administração ou “especialistas” exteriores com determinada competência). O Estado, no sentido de racionalizar as suas escolhas e decisões, recorre à *expertise* “como a garantia e o recurso de uma modernidade controlada” (Estades & Rémy, 2005, p. 14). Este fenómeno tem sido crescente devido a dois acontecimentos. Por um lado, a complexidade das

decisões técnicas sobre temas diversos (saúde, transportes, energia, segurança alimentar, ambiente, educação, entre outros) e, por outro lado, “a vontade política para justificar a escolha discricionária em comentários baseados na ciência” (Munagorri, 2002, p. 380).

2.2. O papel da *expertise* científica nas políticas públicas

A *expertise* é um dispositivo útil na “arte de governar”, porque permite resolver problemas públicos e legitimar a autoridade do poder político (Dumolin, La Branche, Robert, & Warin, 2005; Saint-Martin, 2004). A mobilização deste dispositivo é uma forma do poder político partilhar responsabilidades, principalmente quando as decisões não são bem-sucedidas (Warin, 2000 [1997], p. 165), mas também de recorrer a informações, argumentos, aconselhamento necessários para desenvolver as suas estratégias no processo político (Saurugger, 2002, p. 375). Apresentar uma decisão que é sustentada a partir de uma “*expertise* fiável e reputada é uma maneira ideal de ganhar em todas as frentes” (Warin, 2000 [1997], p. 165), uma vez que a decisão é legitimada pelos *peritos* e pelo conhecimento científico, podendo aumentar o *poder do governo* (Saurugger, 2002, p. 375). É neste sentido que, atualmente, a *expertise* é um recurso central na “busca da eficiência do sistema político comunitário” (Robert, 2005; Saurugger, 2002, p. 375) e dos sistemas políticos nacionais.

Porém, os escândalos ocorridos em vários campos (e.g., no campo da saúde o caso do sangue contaminado, em França, e a crise das “vacas loucas”; e no ambiente o caso das marés negras) têm revelado tensões internas nos meios científicos e técnicos evidenciando que o conhecimento não é homogêneo nem estável, mas é atravessado por diferentes perspetivas que dividem os especialistas (Lascoumes, 2005a). Este tipo de fenómenos tem evidenciado a fragilidade dos sistemas de *expertise* pública e problemas constantes na relação entre conhecimento e decisão (Garcia A., 2005) que têm impulsionado a *contra-expertise* (Callon, Lascoumes, & Barthe, 2005).

Também parece claro que a produção da *expertise*, ou o conhecimento pericial, podem ser mobilizados para “fins políticos num jogo de poder que opõe diferentes atores” (Saurugger, 2002, p. 380), embora “o reportório de ação do recurso à ciência não seja acessível a todos os grupos de interesse da mesma maneira” (*idem, ibidem*, p. 398). Assim, a *expertise* é uma manifestação do processo de “politização da ciência” (que longe de ser neutra

é profundamente política) e do processo de “cientificação da política” (Barthe & Gilbert, 2005, p. 47)⁷⁸.

A literatura no campo da análise das políticas públicas tem evidenciado diferentes usos da *expertise* no processo político e quebrado a visão clássica de que os *peritos* aconselham e os decisores decidem (Jerónimo, 2006). O uso mais frequente da *expertise* deve-se “à sua permeabilidade para ser usada como meio de legitimação *a posteriori* de decisões políticas já tomadas ou planeadas” (*idem, ibidem*, p. 1149). Neste caso, a *expertise* é mobilizada não para fornecer conhecimento científico sobre determinada situação/problema, mas para legitimar as decisões já tomadas pelo poder político – função legitimadora. O uso da *expertise* para este tipo de situação é designado por Philippe Roqueplo (1993, citado por *idem, ibidem*) de *expertise confiscada*⁷⁹. Embora com menor frequência, também têm sido identificados outros usos da *expertise*, mormente: “atrasar ou evitar acções de protesto; encobrir uma mudança de decisão (sem que as autoridades tenham de reconhecer o erro ou que mudaram de ideias); mediar um conflito (...); redefinir problemas políticos/sociais em termos puramente técnicos” (*idem, ibidem*, p. 1150). Nestes casos, o poder político mobiliza o conhecimento científico que lhe “interessa”, ainda que possa ser manipulado ou distorcido, para ir ao encontro dos objetivos que pretende atingir. O uso da *expertise* assume, assim, uma função instrumental.

Em síntese, a *expertise* tem assumido um papel central na produção das políticas públicas, sendo mobilizada para legitimar as decisões e para produzir conhecimento sobre determinado problema ou situação. Deste modo, a *expertise* é uma forma de racionalidade técnica nas decisões do poder político.

3. Estudando o *perito externo* sob o prisma da regulação

Neste subcapítulo apresentamos as abordagens mobilizadas para estudar o *perito externo* sob o prisma da regulação. Situada na área das *políticas públicas*, esta pesquisa

⁷⁸ Este fenómeno - “cientificação da política” - pode ser analisado a partir dos três modelos de Juergen Habermas: o modelo decisional, o modelo tecnocrático e o modelo pragmático. No caso do modelo decisional o poder técnico está ao serviço da dominação política, no caso do modelo tecnocrático o poder de decisão real foi transferido para uma inteligência científica e no caso do modelo pragmático este é fundado no diálogo permanente entre peritos científicos e instâncias políticas sobre o olhar da opinião pública (Chevallier, 1996).

⁷⁹ Segundo o autor, a *expertise confiscada* ocorre quando “é fabricado um consenso entre os peritos convocados, o que faz com que este tipo de peritagem se baseie mais na ideologia do que na objectividade” Philippe Roqueplo (1993, citado por Jerónimo, 2006, p. 1149).

assenta nas perspetivas de *política pública* como *ação pública* e nos *novos modos de regulação* e nos conceitos de *regulação*, *lógicas de ação*, *conhecimento* e *mobilização do conhecimento*.

Começamos por apresentar a visão de *política pública* sob o prisma de *ação pública* (secção 1). De seguida, definimos o conceito de *regulação* à luz da análise das *políticas públicas* (secção 2) e evidenciamos a regulação como um processo compósito que resulta de várias fontes de regulação (secção 3). Nas secções seguintes, definimos outros conceitos centrais da pesquisa, nomeadamente: *lógicas de ação* (secção 4); *conhecimento e mobilização do conhecimento* (secção 5).

3.1. A política pública sob o prisma ação pública

De acordo com Lascoumes e Le Galès (2007), uma política pública é “a ação tomada por uma autoridade pública (sozinha ou em parceria) para resolver uma situação percebida como problemática” (p. 5). Jean-Claude Thoenig (2004) designa-a como “intervenções de uma autoridade investida de poder público e legitimada governamentalmente sobre um domínio específico da sociedade ou do território.” (p. 326). Nestas definições clássicas de política pública, o Estado é entendido como a principal autoridade que intervém no processo político. Porém, neste trabalho, assumimos uma visão mais ampla, a de ação pública.

A análise das políticas públicas sob o prisma de ação pública permite estudar “o peso dos elementos do conhecimento, das ideias, das representações ou das crenças sociais na elaboração das políticas públicas” (Muller, 2000; Surel, 2004, p. 78) dos vários atores. Deste modo, a ação pública designada como a “acção colectiva que participa na criação de uma ordem social e política, na direção da sociedade, na regulação das suas tensões, na integração dos grupos e na resolução dos conflitos” (Lascoumes & Le Galés, 2007, p. 5) permite-nos ampliar o campo temático e a pluralidade de contextos de ação e de atores (Carvalho L. M., 2015; Muller, 2000). Nesta perspetiva, a ação “não se centra exclusivamente na intervenção do Estado e da sua administração, mas tem em conta a diversidade de cenas e actores envolvidos no processo político, em diferentes níveis, bem como as suas múltiplas interdependências” (Barroso & Afonso N., 2011, p. 11). Nesta linha, a ação pública contribui para “a mudança social, a resolução de conflitos, a ajustamentos entre os diferentes grupos e interesses, mas visa igualmente a partilha de recursos” (Lascoumes & Le Galés, 2007, p. 17).

É esta interação entre os vários atores, que se situam nos diversos domínios de influência, que é central para a análise das políticas públicas.

No caso de Portugal e no âmbito da educação, os atores que participam no processo político podem ser associados a quatro domínios de ação: *político* (ministro, secretários de Estado e conselheiros), *técnico científico* (“especialistas” do setor das Ciências da Educação e de outros setores), *administrativo* (estruturas centrais e desconcentradas do ministério) e *praxeológico* (“escolas” e professores) (Barroso, 2000 [1997], p. 134)⁸⁰. Numa perspetiva da decisão racional da decisão política, a ação entre estes domínios ocorre de forma linear e vertical em que “o especialista estuda e propõe; o ministro com a sua equipa consulta, decide e ordena; a administração organiza, aplica e controla; as escolas executam” (*idem, ibidem*, p. 135). Porém, a ação entre estes domínios é atravessada por princípios de horizontalidade e de circularidade (Commaille, 2004; Hassenteufel, 2008), apesar de serem mobilizados nos discursos retóricos dos governantes e no imaginário dos governados princípios de verticalidade e de linearidade (Barroso, 2000 [1997], p. 135).

Apesar de existirem vários modelos analíticos de análise das políticas públicas (Knoepfel, Larrue, & Varone, 2006, pp. 31-35; Lascoumes & Le Galés, 2007; Meny & Thoenig, 1992)⁸¹, para analisarmos o programa TEIP partimos do modelo apresentado por Patrick Hassenteufel (2008) que caracteriza uma política pública a partir das seguintes componentes: i) os *seus fundamentos*; ii) os *instrumentos da ação*; iii) o *público*.

3.2. O conceito de regulação aplicado à análise das políticas de educação

A apropriação dos mesmos conceitos pelas várias áreas do conhecimento origina a que a definição desses conceitos seja polissémica. O caso do conceito de regulação não é exceção. José Lopes (2012), no âmbito do seu trabalho de doutoramento, realiza uma abordagem sobre o percurso do conceito de regulação até à sua entrada no campo das ciências sociais.

⁸⁰ Para designarmos o domínio praxeológico utilizaremos, ao longo da tese, a designação de domínio profissional.

⁸¹ Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès (2007) apresentam um modelo de análise das políticas públicas sustentadas em cinco elementos, nomeadamente: representações, atores, instituições, processos e resultados (p. 13). Também Ives Meny e Jean-Claude Thoenig (1992) apresentam outro modelo baseado em cinco características: um conteúdo, um programa, uma orientação normativa, um facto de coerção e uma competência social (pp. 90-91). O modelo de análise apresentado por Peter Knoepfel, Corinne Larrue e Frédéric Varone (2006) sustenta-se em quatro pontos-chave: atores, recursos, conteúdo substancial e institucional dos produtos das políticas públicas e regras institucionais gerais e específicas (pp. 21-22).

Primeiramente, apresenta o “pensamento teológico e metafísico” como a base para os primeiros sentidos da definição de regulação sendo entendida “como uma maneira de reduzir o acaso ou o caos e pensar uma ordem do mundo” (Miaille, 1995, citado por Lopes, 2012, p. 6). Depois, evidencia o facto de que a introdução desta noção à ação humana está associada ao aparecimento da mecânica relojoeira, que introduziu o termo regulador, e que é durante todo o século XVIII que o conceito de regulação é apropriado pelas ciências físicas. Nesta área do conhecimento, a regulação define-se como “um sistema de comando destinado a manter o valor de uma grandeza” (Chevallier, 1995 citado por *idem, ibidem*). Por fim, evidencia que este conceito também é mobilizado nas ciências da vida. Neste caso, a regulação designa-se como “certos órgãos ou certas secreções como modos de regulação do conjunto”, sendo aplicado para “exprimir o funcionamento e a reprodução de células ou dos corpos vivos” (Miaille, 1995, citado por *idem, ibidem*). Após a apresentação destas várias definições, o autor evidencia as características principais que configuram o conceito de regulação: “manter um meio em equilíbrio; apesar das perturbações exteriores; graças a um conjunto de ajustamentos” (Chevallier, 1995, citado por *idem, ibidem*).

A difusão do conceito pelas ciências sociais só começa a ocorrer após o fim da II Guerra Mundial, momento em que a abordagem sistémica passa a ser mobilizada para a compreensão dos sistemas sociais. Porém, e de acordo com João Barroso (2005b), “apesar do enorme potencial descritivo e explicativo que a abordagem sistémica trouxe à compreensão dos sistemas sociais” é necessário evitar a “transposição automática das leis da cibernética construída sobre os sistemas físicos e biológicos para os sistemas sociais” (p. 729)⁸².

Assim, para alguns, a regulação no campo das ciências sociais designa-se “como a manutenção dos sistemas sociais estando associada a processos ou circuitos de informação retroactivos” (Lopes, 2012, p. 6). Para outros, a regulação social designa uma multiplicidade de processos (contraditórios e às vezes conflituosos) que orientam as condutas dos atores e definem as “regras do jogo” num sistema social (Maroy, 2011; Maroy & Dupriez, 2000; Reynaud, 1993). É neste sentido que a regulação é “cognitiva e normativa”, uma vez que os atores (independentemente da cena de ação) “são também orientados por modelos ou enredos cognitivos e normativos, historicamente construídos e situados, que contribuem para combinar suas condutas e a regulação de suas permutas” (Maroy, 2011, p. 22).

⁸² João Barroso (2005b) defende esta perspetiva a partir de Crozier e Friedberg (1977), em que estes autores evidenciam que o modelo da cibernética ignora a dimensão estratégica do comportamento humano, i. e., o sistema humano é diferente de outros sistemas, porque não obedece a regras precisas saídas de mecanismos automáticos de reajustamento.

No âmbito deste estudo, seguimos as definições de regulação como: os “modos de orientação, de coordenação e controlo dos sistemas educativos” e “um processo de produção das regras de orientação dos atores, mas também, a apropriação situada e contingente dessas regras e a sua transformação pelos atores dotados de uma margem de ação” (Dutercq & van Zanten, 2001, pp. 5-6). Estas designações permitem-nos analisar dois fenómenos distintos, mas que são interdependentes: os processos desenvolvidos por alguém com autoridade legítima que orienta, coordena e controla a ação de outros atores que participam no processo político das políticas educativas; e os processos desenvolvidos pelos vários atores na apropriação e transformação dessas mesmas regras.

Nos estudos desenvolvidos internacionalmente sobre a análise das políticas públicas de educação, a utilização do conceito de regulação tem assumido um papel de destaque. Porém, de acordo com a especificidade de cada país (contexto linguístico e administrativo), o conceito de regulação tem diferentes significados (Barroso, 2005b). Na maioria dos contextos linguísticos francófonos, e em países onde predomina uma administração muito centralizada e burocratizada (que é o caso de Portugal), o termo regulação é associado “ao debate sobre a reforma da administração do Estado na educação e sua modernização” (*idem, ibidem*, p. 732). De acordo com este autor, a mobilização deste termo reforça a “imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma ‘nova administração pública’ que substitui um controlo directo e *a priori* sobre os processos, por um controlo remoto, e *a posteriori* baseado nos resultados” (*idem, ibidem*). Deste modo, a regulação é entendida como uma forma de controlo que não é realizada sobre os processos, mas sobre os resultados.

Em contextos linguísticos anglo-saxónicos e países onde se verificam mudanças políticas de carácter conservador e neoliberal, o termo de regulação aparece “por oposição, ao conceito de *desregulação*” em que a “oposição regulação/desregulação pretende sublinhar uma ruptura com os modelos “tradicionais” de intervenção do Estado na coordenação e pilotagem do sistema público de educação” (*idem, ibidem*). Na perspetiva deste autor, o enfoque não é a alteração dos modos de regulação pelo Estado, mas a transposição, ainda que parcial, “de uma regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados educacionais” (*idem, ibidem*, p. 733).

Tendo em conta a especificidade de Portugal (administração centralizada e burocrática), pretendemos mobilizar este conceito no sentido de analisar a recomposição do papel do Estado nas políticas públicas e as alterações nos seus modos de intervenção governativa (Barroso, 2006a; Warin, 2000 [1997]).

3.3. Da regulação a múltiplas regulações

Embora partamos do conceito de regulação social para analisar a ação dos vários atores no programa TEIP2, consideramos que o processo de regulação não é único, mas “resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre a acção dos ‘regulados’” (Barroso, 2006b, p. 64) e do entrecruzamento de várias fontes.

Na perspectiva de Christian Maroy (2006, 2011), a regulação é, primeiramente, institucional e política. A regulação institucional diz respeito aos “modos de orientação, de coordenação e de controlo dos atores, que são objetivados e institucionalizados em dispositivos materiais, legais, técnicos, que derivam de uma ação pública” (*idem, ibidem*, p. 22). Estas formas de coordenação e controlo - as “boas práticas”, a contratualização, a avaliação, o quase-mercado, a convocação de “especialistas” e *peritos*, a prestação de contas, entre outras - são utilizadas pela autoridade política na ação pública.

Também Yves Dutercq e Agnès van Zanten (2001) distinguem dois tipos clássicos de regulação, a *regulação organizacional* e a *regulação normativa*. A *regulação organizacional* permite “a análise de estratégias, dispositivos e mecanismos institucionais realizados por atores ou grupo de atores para resolver os problemas no interior de sistemas complexos” e a regulação normativa visa “compreender que o ‘global’ transcende as estratégias individuais e coletivas” (*idem, ibidem*, p. 6). Porém, nesta análise, é importante ter presente que

num conjunto social, as regras do jogo e a regulação efetiva são construídas, simultaneamente, por “baixo”. As regras do jogo são construídas em situação pelos atores, para resolver os problemas de coordenação e de orientação nos sistemas de ação organizados. (Maroy, 2011, p. 22).

É neste sentido que os processos de regulação não se podem centrar apenas na “intervenção das autoridades públicas para introduzir ‘regras’ e ‘constrangimentos’ no mercado ou na acção social” (Barroso, 2005b, p. 731). Assim, e seguindo de perto os trabalhos de Jean-Daniel Reynaud (1988, 2003), consideramos igualmente que o processo de regulação dos sistemas sociais se sustenta em três dimensões (que embora sejam diferentes, se complementam) mormente: a regulação institucional, normativa e de controlo; a regulação situacional, ativa e autónoma; e a “regulação conjunta”.

Para definir a primeira dimensão da regulação, João Barroso (2005b) recorre à definição apresentada por Christian Maroy e Vicent Dupriez (2000), em que a regulação se

designa como “o conjunto de ações de uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém uma certa autoridade.” (p. 76). Nesta definição, dois aspetos são importantes. Por um lado, a regulação é exercida por alguém (ou atores) que é detentor de uma autoridade legítima sobre outros. Por outro lado, a regulação pode incidir, não só sobre as ações desses mesmos atores, mas também sobre as suas interações. No caso da segunda dimensão, a regulação

é vista, sobretudo, como um processo activo de produção das “regras do jogo” (Reynaud, 1997) que compreende não só a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e acções dos vários actores, em função dessas mesmas regras. (Barroso, 2005b, p. 731).

Esta definição vem evidenciar que a regulação não é apenas a produção de regras para orientar o funcionamento do sistema, mas resulta de um processo compósito de (re) ajustamentos dessas mesmas regras em função da multiplicidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação e da diversidade dos atores envolvidos. Relativamente à terceira dimensão, esta representa “toda a regulação que é resultado de um reencontro de várias legitimidades” (Reynaud, 2003, p. 110), provenientes da regulação de controlo e autónoma com vista a produzir regras comuns⁸³.

A análise dos modos de regulação nas políticas públicas pode ocorrer a partir de diferentes níveis de análise, mormente *transnacional*, *nacional* e *microrregulação local* (Barroso, 2006b, p. 44) ou central, intermédia e local (Barroso, 2005b)⁸⁴. A multiplicidade de fontes, mecanismos, objetos e os múltiplos atores que se situam em vários níveis – transnacional, nacional e local – e nos diferentes domínios de influência – político, administrativo, técnico-científico e profissional - originam um complexo sistema de coordenações “muitas vezes imprevisível, segundo racionalidades, lógicas interesses e estratégias distintas” (Barroso, 2006b, p. 60). Deste modo, segundo João Barroso (*ibidem*), a regulação do sistema educativo é “um processo compósito que resulta mais da regulação das

⁸³ João Barroso (2005b) também apresenta uma outra tipologia, baseada em Dubet, de “regulação normativa” e “regulação sistémica”. No primeiro caso a regulação é a “produção de regras pelo Estado, tendo em vista mudanças voluntárias através da interiorização e socialização dessas normas pelos indivíduos” e, no segundo caso, a regulação sistémica é o “processo pelo qual o sistema social se reproduz e transforma, através de efeitos não necessariamente intencionais” (Barroso, 2005b, p. 731).

⁸⁴ A regulação central é uma “regulação de carácter institucional”; a regulação intermédia são “as instâncias de regulação que operam em territórios intermédios do sistema educativo (entre o nacional e o local); e a regulação local são “os modos de regulação interna das escolas”.

regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre a acção dos ‘regulados’”, uma vez que a

diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político (*idem, ibidem*, p. 64).

É neste sentido que este autor defende que este fenómeno não deve ser designado de regulação, mas de *multirregulação* (Barroso, 2003, 2005b, 2006c, 2009a), uma vez que é um “processo complexo de vários polos e tipos de regulação em que intervêm diferentes atores, em diferentes níveis” (Barroso, 2013, p. 19). Esta perspetiva sobre os processos de regulação permite-nos perceber “a existência de múltiplas arenas de regulação das políticas educativas, e aceitando que a *produção de regras* abrange uma variedade de atores e envolve diferentes fontes e modalidades de regulação” (Carvalho L. M., 2015, p. 327) atravessadas por diferentes lógicas de ação. Entre estes atores da *multirregulação* pode ser atribuído especial relevo ao Estado, às escolas e às famílias (ver, e.g., Antunes & Sá, 2010), mas o espectro dos participantes é mais variado e amplo, incluindo atores e instâncias de intermediação (Carvalho L. M., 2006).

Assim, pretendemos analisar as diferentes formas e modalidades de regulação que foram criadas nas relações de interdependência entre os *peritos externos*, entre os *peritos externos* e a administração da educação (DGIDC e DRE) e entre *peritos externos* e os vários atores que se encontram nas E/AE (direção, professores, alunos, outros técnicos).

3.4. Lógicas de ação

Para analisarmos os processos de regulação no âmbito das políticas públicas recorreremos, também, ao conceito de lógicas de ação. Primeiramente, definimos o termo *lógicas de ação* como uma “expressão plural e empírica, em termos de «ações justificáveis»” (Boltanski & Thévenot, 1989, 1991, citados por Ferreira F. I., 2008, p. 117). Esta definição evidencia que é uma expressão utilizada para analisar as ações justificáveis dos vários atores. Manuel Jacinto Sarmiento (2000), num trabalho que desenvolveu sobre as lógicas de ação nas escolas, define o termo lógicas de ação como “os conteúdos do sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os actores sociais interpretam e monitorizam

a acção nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa” (Sarmiento, 2000, p. 147). Neste caso, as lógicas de ação são os conteúdos do sentido que são mobilizados pelos atores na interpretação e monitorização da sua ação e dos outros atores. O facto de a ação ser dotada de um sentido permite aos indivíduos formularem, por um lado, “um pensamento justificativo da sua ação” (Giddens citado por *idem, ibidem*) e, por outro lado, “juízos autónomos sobre as realidades onde agem” (*idem, ibidem*, p. 149). Deste modo, as “lógicas de acção constroem-se no curso da acção, exprimem-se antecipatoriamente como disposições para a acção e reconstituem-se *a posteriori*, como modo de justificação da acção.” (*idem, ibidem*).

Fernando Ilídio Ferreira (2008), no âmbito do seu trabalho de doutoramento mobiliza o termo “lógicas de ação” e apresenta várias tipologias do mesmo, as quais sistematizamos na Tabela 11.

Tabela 11
Tipologias de lógicas de ação

Tipologias de lógicas de ação	Objeto de estudo	O que procura mostrar
“ação organizada (Friedberg, 1993)”	Os processos de estruturação e reestruturação de ordens locais através da ação coletiva dos homens	Que existem nos sistemas de ação indivíduos que se constituem como “empreendedores sociais” e que são o porta-voz da “necessidade de mudança” e o organizador e animador do “partido da mudança” que permite dar um impulso à dinâmica coletiva
“coordenação da ação (Thévenot, 1993)”	Os processos cognitivos e as práticas discursivas, enquanto procedimentos, métodos e práticas que as pessoas utilizam na ação e na justificação da ação quotidiana	Que não é apenas a intencionalidade, o interesse e a ação estratégica que explicam a ação, mas também a imprevisibilidades, a incerteza e a subjetividade
“da mobilização (Dubet, Cousin e Guillement, 1989)”	O processo social da emergência de um “sujeito” e da sua capacidade de ação e mobilização	O entrelaçamento das redes (hierárquicas/colegiais, pedagógicas/administrativas, locais/nacionais/internacionais)
“da autorização (Ardoino, 1992)”	Os processos pelos quais os atores se “autorizam” e se constituem como “autores” sociais	A capacidade conquistada pelo sujeito de se tornar autor de si

Fonte: Fernando Ilídio Ferreira (2008, pp. 117-120)

Perante estas tipologias, e tendo em conta o objeto de estudo da nossa investigação - a ação dos *peritos externos* no programa TEIP2 -, pretendemos captar, a partir de processos cognitivos e da prática discursiva, os métodos e as práticas mobilizadas pelos *peritos externos* inquiridos na ação (as prescrições que balizam o seu trabalho e como é que se apropriam das mesmas na sua intervenção) e na justificação da sua ação (justificações que apresentam para justificar a sua ação e o conhecimento que mobilizam na mesma). Deste modo, pretendemos identificar e descrever as lógicas de ação dominantes na intervenção do *perito externo* no programa TEIP2.

3.5. O papel do conhecimento nos modos de regulação das políticas públicas: “usos” e definições

O uso do conhecimento no processo político pode ser visto numa perspetiva da *política baseada no conhecimento* (Barroso, 2009b). Nesta perspetiva, o conhecimento “ajuda as pessoas a tomarem decisões bem informadas acerca das políticas, programas, projectos, colocando a melhor evidência disponível no coração do desenvolvimento das políticas e da sua implementação” (Davies, 2004, citado por *idem, ibidem*, p. 989), sendo uma “forma de garantir a racionalidade das políticas e a eficácia das decisões” (Barroso, 2011a, p. 91)⁸⁵.

Os estudos sobre o papel do conhecimento na construção e regulação das políticas públicas têm apontado duas tendências. Uma, que a fabricação e a regulação das políticas tendem a ser mais intensivas em conhecimento, e outra, em que a circulação de conhecimentos entre os vários atores que participam nos processos de regulação flui de modo mais intensivo, sendo originada pelo recurso a diversificadas fontes de saber e a recursos informacionais gerados por outras comunidades (Barroso & Carvalho L.M., 2011). Este fenómeno de recorrer ao conhecimento, ou a dispositivos de conhecimento para a ação pública, evidencia alterações nos modos de intervenção do Estado, sendo resultado da presença de alguns elementos, nomeadamente:

⁸⁵ De acordo com João Barroso (2009b) existem críticas “a esta visão positivista e funcionalista da relação entre conhecimento e política levam alguns autores a substituírem a terminologia ‘evidence-based policy’ (política baseada na evidência), por ‘evidence-informed policy and practice’ (política e prática informada pela evidência).”, considerando que a razão desta mudança é originada pelo facto da relação entre a produção e o uso do conhecimento ser problemática. Parafraseando Levācic e Glatte o autor considera que “seria simplista assumir que a principal contribuição da investigação para a política é a resolução de problemas, através da transmissão de ‘dados para a decisão’ ou de evidência clara sobre ‘o que funciona’.” (2001, citados por Barroso, 2009b, p. 990).

maior relevância dada à participação dos atores sociais na regulação das políticas; recurso mais frequente a instrumentos de natureza incitativa (sem deixar de manter em uso as formas convencionais, como a legislação, financiamento); justificação e apreciação dos problemas públicos em função de critérios de qualidade, de eficácia, de performance, de utilidade (Carvalho L. M., 2015, p. 325).

Os decisores políticos para terem acesso ao conhecimento recorrem a outros atores - *peritos*, comissões de *peritos*, consultores, redes de *peritos*, “especialistas”, etc. – para fabricarem e regularem as políticas públicas. É neste sentido que o *perito externo* pode ser considerado como um recurso de conhecimento, um mobilizador e produtor de conhecimento e um instrumento de regulação. No primeiro caso, ele é um recurso de conhecimento, porque, enquanto detentor de um saber técnico e científico, é mobilizado pelo Estado ou por outros atores que intervêm no processo político. No segundo caso, ele é também um ator que mobiliza e produz conhecimento, porém, como veremos, ele não é o único que mobiliza e produz conhecimento. Existem outros atores que assumem esta função (ainda que o tipo de conhecimento produzido seja diferente). No terceiro caso, ele é um instrumento de regulação, porque é mobilizado por uns atores para regular a ação de outros atores. Porém, é evidente que ele não é o único a quem os decisores políticos recorrem, uma vez que no processo político são mobilizados outros instrumentos de regulação (de produção/ disseminação de conhecimento), e.g., documentos produzidos por agências internacionais, “boas práticas”, dispositivos de avaliação, a contratualização de metas (Barroso & Afonso N., 2011; Barroso & Carvalho L. M., 2011) para orientar, coordenar e controlar a ação dos vários atores, o que se identifica no programa TEIP2.

A diversidade (natureza, atores e respetivos espaços de pertença) do conhecimento origina a que a sua “escolha” seja “eminentemente política, pouco racional e fortemente condicionada por interesses e lógicas de poder” (Barroso, 2009b, p. 989)⁸⁶ dos vários atores que atuam em campos sociais específicos (atravessados por fenómenos de relações de poder, interesses e ideologias diferentes). Por conseguinte, o conhecimento pode ser enquadrado como um processo social “que estrutura e reestrutura uma representação comum da realidade, sendo influenciado decisivamente pelo contexto social e cultural em que se desenvolve” (Barroso, 2011a, p. 92). São esses atores que mobilizam fontes de conhecimento da sua

⁸⁶ João Barroso (2009b) evidencia alguns exemplos do conhecimento quanto à natureza “conhecimento estatal, conhecimento investigativo, conhecimento teórico, conhecimento prático, etc.”, quanto aos atores “técnicos, peritos externos, especialistas, profissionais, etc.” e quanto aos espaços de pertença “administração, universidades, centros de investigação, *think tanks*, agências internacionais, redes, etc.” (p. 989).

“comunidade” de pertença e recorrem a fontes de conhecimento de outras “comunidades” (Barroso & Afonso N., 2011; Barroso & Carvalho L.M., 2011), que originam o aumento dos fluxos de conhecimento, colocando em causa “o carácter estanque das fronteiras entre as comunidades” (Barroso & Afonso N., 2011, p. 18).

Deste modo, o conhecimento não circula apenas de quem o produz para quem o utiliza, mas é “um processo contínuo de circulação, de transformação, de junção, de divisão e de recomposição de saberes” (Delvaux, 2009, p. 963) que não abrange apenas os produtores de conhecimento científico, mas resulta da intervenção de vários atores que produzem outro tipo de conhecimento. Estas duas ideias permitem-nos abandonar a noção de que a produção do conhecimento é um processo linear e vertical (“produtores” para “utilizadores”) e abraçar uma outra, a de que se trata de um processo “biunívoco” e circular onde cada ator pode assumir tanto o papel de “produtor” como de “utilizador”.

O aumento dos fluxos de conhecimento nas políticas públicas é resultado de um conjunto de factores, nomeadamente: o desenvolvimento de estruturas de coordenação internacional (e.g. União Europeia); o aumento de atores presentes em várias “comunidades”; a acumulação e acessibilidade do conhecimento através das novas tecnologias; a generalização do Inglês como idioma internacional; e a capacidade crescente dos atores para codificar e decodificar o conhecimento (Barroso & Afonso N., 2011, p. 18). Esta intensificação do conhecimento tem assumido um papel central no processo político originando que a fabricação e regulação das políticas públicas sejam de conhecimento intensivo (*idem, ibidem*; Barroso & Carvalho L.M., 2011). É neste cenário que o estudo sobre a “mobilização do conhecimento” tem sido um campo de interesse crescente no campo da educação e em todas as áreas de política social (Levin, 2011).

Recorrer ao conceito de “mobilização do conhecimento”, definido como “as múltiplas formas em que as conexões podem ser mais fortes entre investigação, políticas e práticas” (*idem, ibidem*, p. 15), e tendo presente que ele não é sinónimo de disseminação, mas é muito mais, uma vez que acontece após a disseminação (as discussões, bem como as ações que ocorrem para além da partilha do conhecimento) (Levin & Cooper, 2012), permite-nos analisar os “usos” do conhecimento científico. Ben Levin e Amanda Cooper (2012) evidenciam quatro dimensões identificadas no “uso” do conhecimento, nomeadamente: “uso” instrumental (que atua na pesquisa específica); “uso” conceptual (que é utilizado de uma forma indireta no sentido de informar o pensamento); “uso” simbólico (utilizado para

justificar uma posição pré-existente, i. e., uso político); e o “uso” imposto (quando a investigação é encomendada) (p. 18).

Porém, na perspetiva destes autores, o conhecimento produzido na investigação formal não é o único tipo de conhecimento, nem talvez o mais relevante, na política e na prática em educação, uma vez que o conhecimento pessoal e social informal continua a dominar as organizações. Corroborando esta perspetiva ampla de conhecimento, adotamos neste estudo uma definição de conhecimento que não fica apenas circunscrita ao conhecimento científico, mas engloba

tudo o que pretende dizer o real e é transmitido por meio de linguagem oral, escrita (textos, quadros estatísticos,...), ou iconográfica (gráficos, fotografias, desenhos, filmes,...). As produções científicas inscrevem-se nos contornos deste tipo de definição, mas elas coabitam e estão em competição com uma grande variedade de saberes profissionais, profanos, dos utilizadores, do governo, dos media ... que também consideramos como conhecimento. (Delvaux, 2009, pp. 962-963).

Para além da própria definição do conceito, o conhecimento pode ser observado em função de diversas tipologias. Bernard Delvaux (2007) propõe a consideração de duas categorias - o conhecimento formalizado - *saber para* - e o conhecimento não formalizado – *saber como* - (ou formalizado de uma forma limitada)⁸⁷. Para cada uma destas categorias o autor identifica várias subcategorias (cf. Tabela 12).

Tabela 12

Tipos de conhecimento identificados a partir da revisão da literatura

Tipos de conhecimento	
Conhecimento não formalizado	Conhecimento formalizado
“ knowing how ” - referente a competências e operações; vem através da prática.	“ knowing that ” - “reportório cognitivo”; depende da acumulação e assimilação.
Tácito ou implícito – conhecimento mais pessoal, intuitivo, que é fruto da experiência pessoal; é difícil de formalizar, o que dificulta a sua partilha; conhecimento que não está totalmente estruturado pela linguagem ou imagem para poder ser transmitido; mais operacional, mas dificilmente transmissível.	Explícito – conhecimento que é transferível numa linguagem formal e sistemática e sem dificuldades; facilmente transmissível, mas mais difícil de operacionalizar.

⁸⁷ Estas categorias emergiram a partir do trabalho de revisão da literatura que o autor desenvolveu, no âmbito do projeto KNOWandPOL, sobre a circulação e difusão do conhecimento (Delvaux, 2007).

Processual – conhecimento das regras para processar o conhecimento declarativo	Declarativo – explicita factos que o sistema sabe; conhecimento de factos que não está comprometido para um uso particular; só se processa conhecimento declarativo com o conhecimento processual
Informal – conhecimento criado e usado no processo de criação de resultados e inclui ideias, factos, questões, decisões, pontos de vista...; relacionado com o <i>background</i>	Formal – conhecimento que está nos livros, manuais, documentos, cursos de formação em forma de relatórios, planos, memorandos...; relacionado com o <i>foreground</i>
“sticky” ⁸⁸ - informação difícil de adquirir, transferir e usar; o foco deste tipo de conhecimento é o desafio de o mover dentro das organizações.	“leaky” – foco no movimento externo e indesejável do conhecimento, em particular a perda do conhecimento para além das fronteiras da empresa.

Fonte: Bernard Delvaux (2007b, p. 257)

Também Ivan Bajomi et al. (2010) apresentam uma outra tipologia de conhecimento construída no âmbito de um estudo sobre o conhecimento e o processo de tomada de decisão política. Neste caso os autores identificam quatro tipos de conhecimento (cf. Tabela 13)⁸⁹.

Tabela 13

Tipos de conhecimento identificados na formulação das políticas públicas

Tipos de conhecimento	Definição
“conhecimento inexistente”	Quando os decisores identificam um tipo de conhecimento em falta, porque não têm evidências clássicas para basearem as suas decisões.
“conhecimento do Estado”	É um tipo de conhecimento que é produzido pelo Estado, sendo influenciado pelos seus interesses. Este tipo de conhecimento surge muito em relatórios elaborados pelo Estado.
“conhecimento científico ou académico”	É um tipo de conhecimento especializado no campo da ciência e é baseado nas correntes e nos principais princípios da ciência. Às vezes este conhecimento académico entra em conflito entre si, mas os princípios básicos são os mesmos.
“conhecimento híbrido”	É um tipo de conhecimento que resulta da integração de diferentes tipos de conhecimento, resultando num novo conhecimento.
“conhecimento local”	É um tipo de conhecimento que é evidenciado quando se fala de experiências, conhecimento explícito ou tácito.

Fonte: Ivan Bajomi et al. (2010, pp. 33-34)

⁸⁸ A dicotomia nestes dois tipos de conhecimento não pode ser considerada da mesma forma que os outros tipos de conhecimento. Para além disso, estes dois tipos de conhecimento dizem respeito mais à organização.

⁸⁹ Este trabalho também foi desenvolvido no âmbito do projeto KNOWandPOL e visou o estudo do conhecimento e do processo de tomada de decisão política nos setores da educação e da saúde em oito países europeus.

Estes diferentes tipos de conhecimento coexistem no processo de tomada de decisão, uma vez que os vários atores recorrem a uma diversidade de conhecimentos para responder a problemas e para tomarem decisões no processo político.

4. *Perito externo e expertise* elementos-chave na regulação do programa TEIP2?

A formulação desta questão no âmbito da *análise das políticas públicas* só é viável porque inscrevemos a nossa análise no prisma de *ação pública*. Esta perspetiva permite-nos olhar para as políticas em dois planos - “o da ampliação dos contextos de ação – e de atores - que são tomados como significativos para a análise das políticas; o da rutura com visões lineares e verticais das políticas públicas e seus processos.” (Carvalho L. M., 2015, p. 317). A mobilização desta lente na *análise das políticas públicas* tem vindo a evidenciar alterações no papel e nos modos de intervenção do Estado nas políticas públicas.

Como temos vindo a referir, essas *novas* formas de intervenção governativa têm evidenciado que os decisores políticos, bem como outros atores, recorrem cada vez mais ao *perito externo* e ao conhecimento *pericial* nas políticas públicas (Garcia A., 2005; Alam, 2005; Barroso, 2000 [1997]; Chevallier, 1996; Lapostolle, 2006; Lequesne & Rivaud, 2001; Saurugger, 2002; Hassenteufel, 2008). O estudo do *perito externo* e da *expertise*, no âmbito da *análise das políticas públicas*, pode ser enquadrado na problemática dos novos modos de regulação, uma vez que um dos grandes consumidores e patrocinadores do recurso aos *peritos externos* e à *expertise* é o Estado. O facto de o Estado recorrer a estes mecanismos de conhecimento permite dar um cunho de modernização ao processo de decisão política, sendo um “guia de ação pública” (Jacob & Genard, 2004, p. 7)⁹⁰ na modernização administrativa, e ter uma maior legitimidade das suas decisões. Deste modo, os decisores políticos escolhem *peritos* (com reconhecimento público das suas competências), centros de investigação ou instituições públicas de renome (*idem, ibidem*) para legitimar a sua intervenção. É neste sentido que a *expertise* e o *perito* podem ter uma função instrumental, mas também uma função legitimadora e simbólica no processo das políticas.

Em Portugal, a investigação no campo da educação sobre a intervenção deste ator externo no processo de decisão política começa a estar presente na agenda investigativa da

⁹⁰ Ainda que seja com menor relevância, existem outros atores que também recorrem a estes instrumentos baseados no conhecimento.

educação. Alguns estudos têm evidenciado que a intervenção do *perito* (ou “especialista”) ocorre em grupos de trabalho, em estruturas *ad hoc* (nomeadas com uma finalidade) ou em missões criadas pelo Estado (Barroso, 2000 [1997]; Barroso et al., 2008; Pires C., 2012; Figueiredo, 2011).

A análise realizada às medidas políticas PEP (cf. §2 do Capítulo I) também nos permitiu identificar um conjunto de estruturas que integraram *peritos externos*, sendo de destacar o programa TEIP2. Neste programa, embora tenham sido criadas comissões mistas e científicas, consideramos que a equipa multidisciplinar (criada em cada E/AE TEIP2) é uma singularidade, uma vez que para além de ser constituída por atores da E/AE e/ou da comunidade, também integra um *perito externo*. O facto de 104 E/AE terem integrado o programa TEIP2 originou o recrutamento de mais de oito dezenas de *peritos externos* para acompanhar a implementação do projeto Educativo TEIP2, provenientes, na sua maioria, de IES. Embora seja crescente a mobilização de “especialistas” em grupos de trabalho ou estruturas *ad hoc*, a mobilização de um número tão elevado de *peritos externos* para estruturas situadas nas E/AE é um fenómeno recente.

É neste sentido que pretendemos analisar se o *perito externo* e a *expertise* são dois elementos chave na ação pública e como se constrói o seu papel nas políticas de educação prioritária, mais precisamente no programa TEIP2.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Neste capítulo descrevemos as opções e os procedimentos metodológicos que orientaram e concretizaram o estudo do papel dos *peritos externos* no programa TEIP2. Apresentamos a questão de partida e procedemos à definição dos eixos, objetivos e subquestões de investigação. Estas formulações decorrem da perspectiva de análise das políticas públicas sob o prisma de ação pública, na qual o estudo se inscreve.

Este capítulo encontra-se estruturado em cinco subcapítulos. No primeiro, caracterizamos o “dispositivo” da investigação. No segundo, apresentamos o propósito do estudo, os eixos e os respetivos objetivos e questões de partida e explicitamos as principais opções metodológicas tomadas para a prossecução da investigação. No terceiro, caracterizamos os dois estudos que integram a pesquisa – o extensivo e o intensivo – focando as suas fases, bem como os instrumentos e procedimentos adotados em cada um. No quarto, caracterizamos a amostra à qual foi realizada a inquirição. Finalmente, no quinto subcapítulo evidenciamos as técnicas mobilizadas para a análise de dados e os procedimentos seguidos na sua aplicação.

1. Dispositivo de investigação

O dispositivo desta pesquisa tem por base três operações fundamentais: a) inscreve-se na análise das políticas públicas sob o prisma de ação pública e visa analisar que o Estado não é único a intervir no processo político, mas partilha este papel com outros atores, dos quais evidenciamos a intervenção do *perito externo*, no âmbito da configuração de um programa de políticas de educação prioritária; b) assenta numa abordagem de natureza qualitativa, quer pela natureza do estudo (Strauss & Corbin, 2008), quer pelas questões colocadas, que visam o conhecimento do social (Bogdan & Biklen, 1994) e, ainda, por ir ao encontro das cinco características apontadas por estes autores relativamente a esta abordagem, ainda que o grau de cada uma seja variável: “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é um ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; “a investigação

qualitativa é descritiva”; “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”; “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (*idem, ibidem*, pp. 47-51); c) incide no programa TEIP, mais precisamente sobre o programa TEIP de “segunda geração” (que durou entre os anos letivos 2006/2007 e 2011/2012) que ocorre exatamente, porque nesta geração foi criado um “novo” ator – o *perito externo* – para acompanhar as equipas multidisciplinares (responsáveis pela conceção, implementação, monitorização e avaliação do projeto educativo de cada E/AE), tendo sido identificados quase nove dezenas de *peritos externos* recrutados para estas equipas, o que dá um cunho de singularidade a este programa.

Para conhecermos a intervenção destes *peritos* optámos por realizar dois estudos complementares: extensivo e intensivo. No estudo extensivo, caracterizámos o perfil socioprofissional de todos os *peritos externos* que são convocados para o programa TEIP2, as orientações que foram criadas para a ação dos *peritos* e a produção e circulação do conhecimento produzido sobre o programa TEIP2. Recorremos, para tal, a dados recolhidos através da análise documental (legislação, relatórios, contratos, brochuras, o documento *Orientações da equipa TEIP2/DGIDC para a ação do “perito”*, os artigos publicados em revistas científicas, etc.). Algumas das fontes documentais foram analisadas em função de categorias previamente criadas, embora outros documentos tenham sido considerados, apenas, face a aspetos parcelares que visaram dar resposta a algumas questões. No estudo intensivo, descrevemos e analisamos a ação de um grupo de *peritos externos*. Para tal recorremos à entrevista semiestruturada no sentido de recolhermos os seus testemunhos em relação à sua ação, sendo esta a principal técnica de inquirição. No tratamento das entrevistas, procedemos à construção prévia de categorias. Porém, no decorrer do processo de análise dos dados, estas categorias foram sendo ajustadas e/ou reformuladas, de acordo com os dados que emergiram da análise.

2. Propósito e opções metodológicas

Neste subcapítulo apresentamos o propósito que orientou o estudo, explicitando, também, os eixos, objetivos e questões da investigação (secção 1) e evidenciamos, descrevemos e justificamos as opções metodológicas que permitiram desenvolver o trabalho empírico em função do objeto de estudo (secção 2).

2.1. Propósito do estudo: eixos, objetivos e questões de estudo

O propósito deste estudo é o de compreender (descrever e analisar) a ação dos *peritos externos* nos processos de regulação inerentes à concretização do programa TEIP2. A partir deste propósito, formulámos a seguinte questão central para a nossa investigação: Qual o papel dos *peritos externos* (e do conhecimento pericial) nos processos de regulação do programa TEIP2?

No sentido de procurarmos dar resposta a esta questão, estruturámos o trabalho de investigação em quatro eixos de análise e, para cada eixo, estabelecemos objetivos e questões de investigação (cf. Tabela 14).

Tabela 14
Dimensões e questões de investigação

Eixos de análise	Objetivos	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO
I – Caracterização dos <i>peritos externos</i> das equipas multidisciplinares do programa TEIP2.	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o perfil socioprofissional dos <i>peritos externos</i> mobilizados para as equipas multidisciplinares. - Caracterizar o processo de recrutamento dos <i>peritos externos</i> mobilizados para as equipas multidisciplinares. - Identificar as prescrições criadas para a orientação da ação dos <i>peritos externos</i>, emanadas pelo regulador institucional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem são os <i>peritos externos</i> convocados para as equipas multidisciplinares? 2. Qual o perfil dos <i>peritos externos</i> das equipas multidisciplinares? 3. Qual o vínculo destes <i>peritos</i> com a instituição à qual pertencem? 4. Como foram convocados os <i>peritos externos</i> para as equipas multidisciplinares? 5. Que prescrições foram criadas para a orientação da ação dos <i>peritos externos</i> do ponto de vista normativo? 6. Que prescrições foram criadas para orientar a ação dos <i>peritos externos</i> pela CCP/Equipa TEIP2?
II - A construção do papel dos <i>peritos externos</i> (na e através da prática) no programa TEIP2.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as prescrições que balizam (situacionalmente) a intervenção dos <i>peritos externos</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Segundo os <i>peritos</i>, que prescrições balizam o trabalho do <i>perito externo</i>? 2. Como percebem – descritiva e avaliativamente – o seu o trabalho?
	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a intervenção dos <i>peritos externos</i> no programa TEIP2. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Que práticas desenvolvem os <i>peritos externos</i> na sua intervenção? 4. Como caracterizam as condições de trabalho que encontram aquando a sua intervenção. 5. Quais as expectativas dos <i>peritos externos</i> em relação à sua ação (iniciais e atuais)?
	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer que tipos de conhecimento os <i>peritos externos</i> mobilizam na sua intervenção. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Que conhecimentos (técnico-científicos, práticos, etc.) são mobilizados pelos <i>peritos externos</i> na sua ação nas equipas TEIP2? 7. Como é que os <i>peritos externos</i> fazem a transferência e a incorporação do conhecimento na sua ação?

III – Os modos de regulação construídos no programa TEIP2.	- Analisar a configuração das relações entre os <i>peritos externos</i> e os vários atores.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se relacionam os <i>peritos externos</i> com a administração da educação (DGE e DRE)? 2. Como foi construída a relação entre os <i>peritos externos</i> e a administração da educação (DGE e DRE)? 3. Como se relacionam os <i>peritos externos</i> com as E/AE (equipa multidisciplinar, direção, professores, alunos)? 4. Como foi construída a relação dos <i>peritos externos</i> com as E/AE (equipa multidisciplinar, direção, professores, alunos)? 5. Como se relacionam os <i>peritos</i> (mesma instituição/ entre peritos de instituições diferentes)? 6. Como foi construída a relação entre os <i>peritos</i> (mesma instituição/ entre peritos de instituições diferentes)?
IV – Produção e circulação do conhecimento no programa TEIP2.	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar os processos de produção do conhecimento. - Descrever os processos de circulação do conhecimento. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem produz conhecimento sobre o programa TEIP2? 2. Que tipo de conhecimento é produzido? 3. Que tipo de conhecimento é divulgado pela DGIDC para os <i>peritos externos</i> e vice-versa? 4. Como é realizada a divulgação desse conhecimento?

No primeiro eixo de análise, pretendemos identificar e caracterizar todos os *peritos externos* convocados para o programa TEIP2, no que diz respeito ao seu perfil socioprofissional. Ainda neste eixo, pretendemos também analisar as formas de recrutamento do perito externo, bem como as orientações que são emanadas do regulador institucional para a sua ação. O segundo eixo de análise visa descrever e analisar a ação de doze *peritos externos* e os papéis que estes atores constroem na e através da sua prática. É no terceiro eixo de análise que o nosso olhar se centra nos modos de regulação que são criados pela interação entre os vários atores do programa TEIP2. Por fim, no quarto eixo de análise, pretendemos descrever e analisar os modos de produção e circulação do conhecimento no programa TEIP2 e perceber quem são os atores que produzem este conhecimento e que tipo de conhecimento é produzido pelos mesmos.

2.2. Opções metodológicas

Este estudo é naturalista, descritivo e assume uma abordagem interpretativa. Naturalista porque a investigação se centra em “situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso N., 2005, p. 43). Tem um carácter descritivo, pois procede

“uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenha sido directamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (*idem, ibidem*). A narrativa do nosso estudo é resultado da análise do material empírico proveniente de informação qualitativa (relatórios, análise das entrevistas, normativos, entre outros), mas também de informação quantitativa (e.g., caracterização dos *peritos externos* do programa TEIP2), ainda que tenha uma expressividade menor. De qualquer modo, seguimos de perto o que defende Frederick Erickson (1986, citado por Hébert-Lessard, Goyette, & Boutin, 2010) para quem “determinadas quantificações são também possíveis no âmbito” (p. 32) de abordagens mais qualitativas.

Finalmente, seguimos uma abordagem interpretativa uma vez que analisamos “a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjetividade, no contexto da estrutura de referência dos actores sociais, e não na do observador da acção” (Afonso N., 2005, p. 34). Neste paradigma o estudo da ação não visa descrever e analisar o comportamento dos atores, mas aquilo que resulta do seu comportamento físico e dos significados que atribuem através das suas interações sociais (Cohen & Manion, 1995; Hébert-Lessard, Goyette, & Boutin, 2010).

Esta investigação combina dois estudos, que são também duas aproximações distintas, mas complementares na ação do *perito*: uma de natureza extensiva e outra de natureza intensiva. Na primeira aproximação, que corresponde aos primeiro e quarto eixo do estudo, centramo-nos: i) no mapeamento e caracterização dos *peritos externos* recrutados para as equipas multidisciplinares no âmbito do programa TEIP2 e na análise das prescrições para a ação deste ator (Eixo I); ii) nos processos de produção e circulação do conhecimento no programa TEIP2 (Eixo IV). Na segunda aproximação, que corresponde ao segundo e terceiro eixos, centramo-nos na inquirição realizada a 12 *peritos externos* a partir da qual analisamos o papel deste ator (na e através da prática) (Eixo II) e os modos de regulação construídos no programa (Eixo III). Na Figura 3 apresentamos o *design* do estudo, referindo também o período de duração de cada estudo realizado.

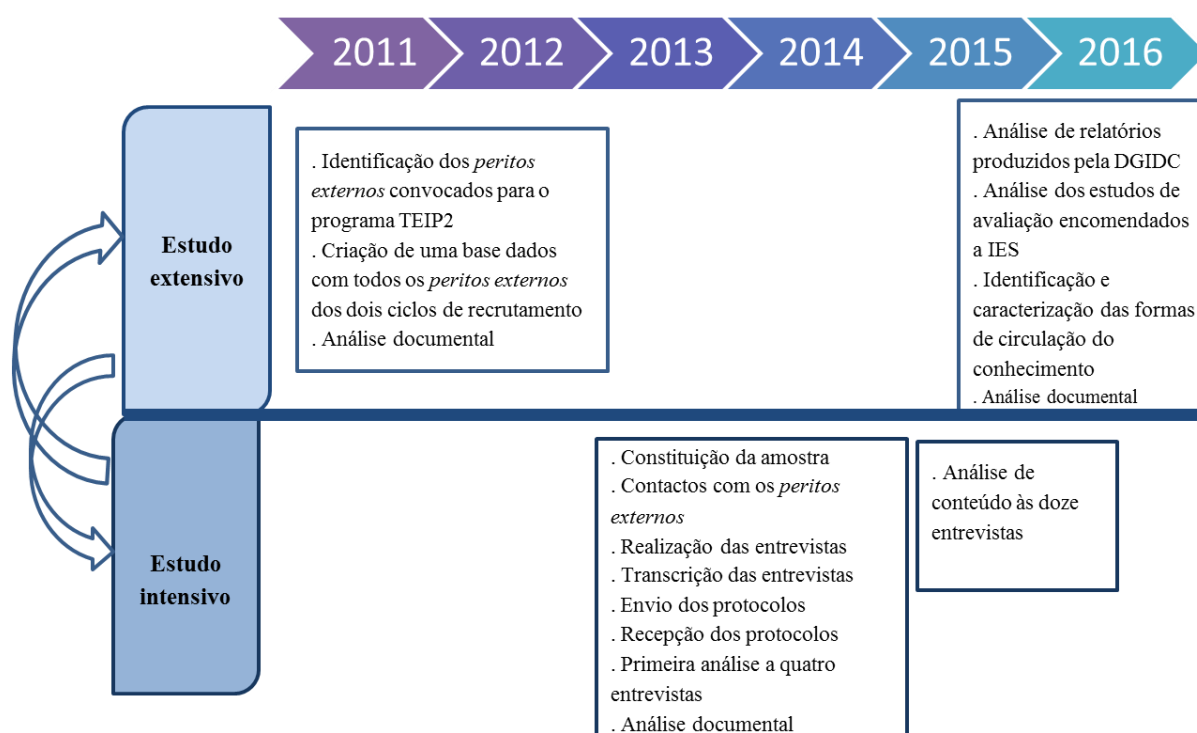


Figura 3 – Design do estudo

3. A recolha de dados

A recolha de dados é a fase onde identificamos “as diversas etapas de recolha de informação que, de forma coerente e sistemática, nos indicam uma determinada perspetiva” (Pacheco, 2006). É nesta fase, através da mobilização de várias técnicas e instrumentos, que concretizamos o “trabalho de campo”.

O modelo de recolha de dados resulta da triangulação: a) do objeto de estudo (a ação do perito externo no programa TEIP2); b) dos quatro eixos (Eixo 1 - Caracterização dos peritos externos das equipas multidisciplinares do programa TEIP2; Eixo 2 - A construção do papel dos peritos externos “na e através da prática” no programa TEIP2; Eixo 3 - Os modos de regulação construídos no programa TEIP2; Eixo 4 - Produção e circulação do conhecimento no programa TEIP2) e respetivos objetivos; c) da abordagem adotada (neste caso adotámos uma abordagem naturalista, de carácter descritivo, e centrada numa

abordagem interpretativa); e d) da configuração do estudo (estudo extensivo e estudo intensivo).

Este subcapítulo encontra-se organizado em três secções. Na primeira, apresentamos as técnicas que foram mobilizadas para a recolha de dados nos dois estudos. Na segunda, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados no tratamento e análise no estudo extensivo e, na terceira, os procedimentos metodológicos adotados no tratamento e análise no estudo intensivo.

3.1. As técnicas mobilizadas para a recolha de dados

Na perspetiva de Sousa e Baptista (2011) as técnicas de recolha de dados são “o conjunto de processos operativos que nos permitem recolher os dados empíricos” (p. 70). Neste estudo, os processos operativos mobilizados para a recolha da informação foram a entrevista e a análise documental. Através da primeira técnica obtivemos *dados primários*, i. e., informações obtidas diretamente dos inquiridos, e através da segunda obtivemos *dados secundários* que provêm da análise documental (*idem, ibidem*).

Selecionámos o inquérito por entrevista, porque permite recolher dados “válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias” (Hébert-Lessard, Goyette, & Boutin, 2010, p. 160) dos *peritos* sobre a sua ação, através de descrições provenientes da sua linguagem (Bogdan & Biklen, 1994). Esta técnica permite colocar uma série de questões e possibilita que o inquirido possa exprimir “as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 192). Tendo em conta os objetivos do estudo (cf. § 2.1. deste capítulo) e a abordagem adotada – interpretativa – optámos pela entrevista semiestruturada (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1992). A entrevista semiestruturada corresponde ao tipo de entrevista mais comumente utilizada nos estudos interpretativos (Coleman, 2014) e permite-nos obter os “pontos de vista” dos inquiridos mais facilmente do que em outro tipo de entrevista (por exemplo a estruturada) ou num questionário (Flick, 2005).

Outra técnica de pesquisa mobilizada é a análise documental. Esta técnica enquadra-se nos métodos não interferentes, uma vez que os dados são obtidos “por processos que não envolvem a recolha directa da informação a partir dos sujeitos investigados” (Lee, 2002, p. 15), mas a partir de documentos já existentes (e que não são produzidos pelo investigador)

“com o objetivo de recolher dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso N., 2005, p. 88). A análise documental é “espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação [do ponto de vista técnico ela é a] observação de artefactos escritos” (Hébert-Lessard, Goyette, & Boutin, 2010, p. 143), artefactos esses, que podem ser documentos de forma textual - leis, estatutos e regulamentos, atas, publicações, narrativas, memórias, etc. (Quivy & Campenhoudt, 1992). Alguns destes documentos são designados por Jenny Ozga (2000) de “textos políticos” (leis, projetos-lei, regulamentos, documentos políticos das instituições, etc.), embora integre nesta categoria outro tipo de documentos, mormente os documentários e outros materiais que possam ser considerados significativos no processo de investigação. Quanto à natureza dos documentos a investigar, a análise documental nesta investigação incide sobre documentos “oficiais” e “públicos” (Afonso N., 2005) os quais são evidenciados nos procedimentos metodológicos seguidos em cada um dos estudos (extensivo e intensivo).

3.2. Procedimentos metodológicos adotados no estudo extensivo

O estudo extensivo corresponde, essencialmente, ao primeiro eixo desta investigação - caracterizar os *peritos externos* das equipas multidisciplinares do programa TEIP2 e que tem como objetivos: i) caracterizar o perfil socioprofissional dos *peritos externos* mobilizados para as equipas multidisciplinares; ii) caracterizar o processo de recrutamento dos *peritos externos* mobilizados para as equipas multidisciplinares; iii) identificar as prescrições criadas para a orientação da ação dos *peritos externos*, emanadas pelo regulador institucional. Para a concretização deste eixo foi necessário identificarmos todos os *peritos externos* que foram recrutados para o programa TEIP2 e, para isso, foi necessário adotarmos diferentes procedimentos.

No início do ano de 2011, após contacto com a DGIDC, mais propriamente com um dos elementos da CCP, foi-nos facultada uma lista com o nome dos *peritos externos* recrutados a nível nacional entre o biénio 2009-2011⁹¹. A partir desta lista, construímos a nossa base de dados (em Excel) com as seguintes categorias: nome, género, grau académico, área de formação, classificação da área de formação, categoria/situação profissional,

⁹¹ A partir de 2012 a DGIDC passou a designar-se por Direção-Geral de Educação. Porém, optámos por utilizar o termo DGIDC, uma vez que esta denominação foi utilizada durante quase todo o programa TEIP2.

instituição a que pertence e outras experiências como *perito*. Porém, pelo facto de no ano letivo 2011-2012 terem sido realizados novos contratos com os *peritos externos* (esta nova lista foi-nos facultada também), houve a necessidade de criar uma nova base de dados, com as mesmas categorias do documento acima referido. Foi necessário criar este documento, uma vez que ocorreram algumas alterações de peritos/instituições/E/AE.

Pelo facto de termos identificado, nas listas facultadas, que algumas pessoas nunca chegaram a exercer esta função, foi necessário confirmar a identificação de todos os *peritos externos* recrutados nos dois períodos⁹². Deste modo, tanto para a confirmação da identificação dos *peritos externos*, como para o preenchimento das categorias optámos pela análise documental como a técnica principal desta fase do processo de investigação. Os dados foram recolhidos a partir de um conjunto variado de fontes, nomeadamente: as listas referidas, a Plataforma *DeGóis*, a página *web* de algumas IES e da DGIDC, página *web* de algumas E/AE, alguns protocolos disponibilizados na internet. Porém, em alguns casos, como não foi possível recolher os dados através da consulta documental, foi necessário contactar algumas pessoas das instituições no sentido de confirmarem se determinada pessoa exercia (ou não) a função de *perito externo* no programa TEIP2. Após esta fase, identificámos que no biénio 2009-2011 integraram as equipas multidisciplinares 85 *peritos externos* e no ano letivo 2011-2012 integraram 82 *peritos externos*. Posteriormente a esta fase, procedemos ao tratamento da informação da base de dados.

Nesta parte extensiva do estudo também analisámos o processo de recrutamento dos *peritos externos* para as equipas multidisciplinares, que se sustentou não só a partir da análise documental de várias fontes (normativo, relatórios da DGIDC), mas também a partir de alguns dados recolhidos através das entrevistas.

Por fim, também integrámos nesta parte a análise das prescrições criadas para a orientação dos *peritos externos*. Para isso, realizámos a análise documental do Despacho normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro e, posteriormente, no sentido de captarmos as interpretações e reinterpretações da CCP/Equipa TEIP2 em relação às prescrições emanadas pelo normativo analisámos o Contrato de Prestação de Serviços (cf. Anexo A) e o documento *Orientações da equipa TEIP2/DGIDC para a ação do perito*⁹³ (cf. Anexo B).

⁹² E.g., no caso da instituição na qual a autora trabalha, existiam alguns nomes de pessoas que nunca chegaram a exercer esta função.

⁹³ Foi entregue pela CCP/Equipa TEIP2 a alguns *peritos*, um documento onde estão sistematizadas algumas funções do “perito/amigo crítico” e os contributos da literatura. Como este documento não

Embora tenhamos apresentado os procedimentos metodológicos de uma forma metódica, este processo nem sempre foi linear e, em algumas fases, resultou de um constante vaivém com os dados recolhidos no estudo intensivo. Por exemplo, a triangulação da informação sobre o processo de recrutamento dos *peritos externos* permitiu-nos identificar que a CCP assumiu duas estratégias diferentes: incentivou as E/AE a convidarem o *perito externo*; e contactou IES no sentido de indicarem pessoas para assumir esta função. Depois, através dos dados recolhidos das entrevistas, foi possível identificarmos variantes em cada uma destas formas de recrutamento.

3.3. Procedimentos metodológicos adotados no estudo intensivo

O estudo intensivo concretizou-se, essencialmente, a partir de três eixos de análise: a construção do papel dos peritos externos (na e através da prática) no programa TEIP2; os modos de regulação construídos no programa TEIP2; a produção e circulação do conhecimento. Em cada um destes eixos foram formulados objetivos e, tendo em conta cada um deles, foram adotados os procedimentos metodológicos adequados para atingir os mesmos.

Os procedimentos para a constituição da amostra

Uma das primeiras decisões que tivemos que tomar foi em relação à amostra de *peritos externos* à qual iríamos realizar entrevistas. A primeira questão que se colocou foi, pois: qual a dimensão da amostra?

Para responder a esta questão recorremos a Hermano Carmo e Manuela Ferreira (1998) que consideram que “quanto maior for a amostra mais possibilidades tem de ser representativa da população” (p. 196), porém, defendem que a dimensão da amostra pode variar de acordo com o tipo de investigação. Para estes autores, um estudo descritivo deve integrar, no mínimo, 10% do total da população considerada. Deste modo, como a nossa investigação assume um carácter descritivo e a população considerada são os 85 *peritos externos* convocados para o biénio 2009-2011, decidimos inquirir 12 *peritos externos* que

tem um nome decidiu-se atribui-lhe o nome de *Orientações da equipa TEIP2/DGIDC para a ação do perito*.

perfazem 14.11% da população considerada. Deste modo, ultrapassámos o valor mínimo evidenciado. Para seleccionarmos os 12 *peritos* a serem inquiridos criámos os seguintes critérios (cf. Tabela 15):

Tabela 15
Critérios para a constituição da amostra

Enfoque	Critérios
Instituição de proveniência do <i>perito externo</i>	1) Que a instituição de proveniência fosse uma IES ⁹⁴
	2) Que a IES acompanhasse mais de cinco E/AE
	3) Que as IES se localizassem em várias zonas do país (norte, centro e sul)
<i>Perito externo</i> ⁹⁵	4) <i>Peritos externos</i> que tivessem acompanhado o programa no biénio 2009-2011 e no ano letivo 2011-2012 ⁹⁶

Após a aplicação dos critérios, chegámos a uma amostra de 12 *peritos externos* provenientes de 6 IES (localizadas em várias zonas do país)⁹⁷. Embora todos estes *peritos* tenham exercido esta função entre os anos letivos de 2009 a 2012, em alguns casos esta função não foi logo iniciada em 2009.

Os procedimentos para a realização das entrevistas aos inquiridos: o antes, o durante e o depois

Para a realização de uma entrevista, o investigador deve ter em atenção três momentos cruciais: o antes, o durante e o depois. Segundo Hermano Carmo e Manuela Ferreira (1998) para cada um destes momentos existe um conjunto de aspetos a considerar (cf. Tabela 16)

⁹⁴ Esta opção ocorreu porque quase todas as “Instituições outras” tiveram apenas um *perito externo*. Não queremos com isto desvalorizar a intervenção destas pessoas, apenas considerámos que selecionar instituições que tivessem mais do que um *perito externo* poderia ser uma mais-valia para este estudo.

⁹⁵ Um dos critérios que tínhamos inicialmente definido dizia respeito à proporcionalidade de inquiridos em relação às questões de género. No decorrer da investigação, não foi possível cumprir este critério, uma vez que, numa das instituições, a pessoa que foi contactada inicialmente não aceitou participar no estudo. Perante isto, foi necessário selecionar outro *perito externo* da mesma instituição e do mesmo género. Porém, não foi possível coincidir esta última categoria.

⁹⁶ Esta continuidade iria permitir que recolhêssemos dados sobre a evolução do programa e da ação do próprio *perito*.

⁹⁷ Embora uma das IES identificadas ter cumprido todos os critérios formulados, não inquirimos *peritos externos* da mesma, porque fizemos parte da equipa de *peritos externos* do programa TEIP2. Deste modo, e, seguindo Bogdan e Biklen (1994), optámos por não escolher o local onde trabalhávamos para realizar as entrevistas.

Tabela 16
Aspetos a ter em conta para a realização de uma entrevista

Momentos	Aspetos a ter em conta
Antes	Definir o objetivo da entrevista; construir o guião; escolher os entrevistados; preparar as pessoas a serem entrevistadas; marcar a data, a hora e o local; preparar os entrevistadores (formação técnica)
Durante	Explicar quem somos e o que queremos; obter e manter a confiança; saber escutar; dar tempo para aquecer a relação; manter o controlo com diplomacia; utilizar perguntas de aquecimento e focagem; enquadrar as perguntas melindrosas, evitar perguntas indutoras.
Depois	Registar as observações sobre o comportamento do entrevistado; registar as observações sobre o ambiente em que decorreu a entrevista.

Fonte: adaptado de Hermano Carmo e Manuela Ferreira (1998, p. 133)

Tendo presente estes aspetos, procedemos ao planeamento da aplicação da entrevista. Assim, no momento do *antes*, começámos por definir o objetivo geral da entrevista tendo em conta a dimensão de análise do eixo IV (A construção do papel do perito no programa TEIP2) e os respetivos objetivos definidos. Deste modo, formulámos o seguinte objetivo geral para a entrevista: “Caracterizar a ação dos peritos externos nas equipas multidisciplinares”.

Após definido este objetivo geral, procedemos à construção do guião da entrevista estruturando-o por temas, objetivos, questões e tópicos que se pretendem recolher em cada uma das respostas (cf. Anexo C – Guião da entrevista). Na Tabela 17 apresentamos os objetivos que nortearam a realização das entrevistas.

Tabela 17
Objetivos da entrevista

Objetivos da entrevista
<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar o entrevistado • Recolher dados profissionais • Captar as prescrições e auto prescrições dos peritos relativamente ao seu trabalho (o que tem de fazer) • Recolher perceções descritivas sobre o seu trabalho - <i>o que faz</i> • Conhecer a perceção entre o que era ideal fazer e o que foi possível fazer – <i>o que gostaria de ter feito e o que fez</i> • Caracterizar o processo de recrutamento dos peritos • Conhecer a relação entre os vários atores • Conhecer as formas de circulação do conhecimento • Captar as suas perceções em relação à sua posição no processo de decisão política

Após esta fase, em março de 2013, iniciámos o contacto com os *peritos externos* da amostra. Inicialmente, optámos por realizar este contacto via *email*, porque considerámos que este é um meio menos intrusivo do que via telefone ou por pedidos pessoais⁹⁸. Neste sentido, enviámos um texto tipo para todos os *peritos* (personalizado) a solicitar a realização de uma entrevista. Nesse texto, tivemos o cuidado de nos apresentarmos, contextualizarmos a área do a ser realizado, o tema da investigação e o propósito do contacto. Para além disso, também solicitámos a indicação da disponibilidade (dia/hora e local) para a realização da entrevista e disponibilizámo-nos para qualquer esclarecimento (cf. Anexo D – texto enviado a solicitar a entrevista)⁹⁹. Após esta articulação, os dias e os locais de realização das entrevistas foram indicados pelos *peritos*. As entrevistas foram realizadas entre o final de março e junho de 2013¹⁰⁰, tendo ocorrido já no decurso do programa TEIP de terceira geração (iniciado no ano letivo 2012-2013). Na maior parte dos casos, os inquiridos também se mantiveram no programa.

Durante a inquirição aos sujeitos do estudo, tivemos em conta os aspetos acima referenciados por Carmo e Ferreira (1998), mas também alguns dos aspetos evidenciados por William Harvey (2009) e Estela Costa e Adel Kiss (2011) mormente: clarificação junto do entrevistado de quem é o entrevistador e onde trabalha; a natureza da investigação que está a desenvolver; a duração da entrevista; a garantia de anonimato; utilizar, ao mesmo tempo, uma abordagem discreta e não agressiva, no sentido de mostrar vontade de aprender; criar empatia com o entrevistado no sentido de ouvir e aprender com o mesmo.

Tivemos autorização para gravar todas as entrevistas e, após a realização das mesmas, procedemos ao processo de transcrição. Neste processo, optámos por realizar uma transcrição *ipsis verbis* dos testemunhos dos inquiridos. Os protocolos das entrevistas, tal como acordado durante a entrevista, foram enviados via *email* para os inquiridos. Após leitura e validação dos protocolos, estes foram devolvidos pelos mesmos (cf. Anexo E – Protocolos das entrevistas). Na Tabela 18 apresentamos alguns dados de caracterização das entrevistas.

⁹⁸ Tendo presente o facto de os inquiridos serem docentes do ensino superior, considerámos que o mês de março seria o mais adequado para iniciar as entrevistas, uma vez que no final do ano o volume de trabalho é maior.

⁹⁹ Em algumas situações não obtivemos resposta ao *email* enviado. Porém, não interpretámos este “não” como definitivo (Aberbach & Rockman, 2002), mas optámos por acionar a nossa rede social no sentido de termos acesso a essas pessoas.

Tabela 18
Dados sobre as entrevistas

Codificação	Data da realização	Hora	Local	Duração	Número de caracteres sem espaços
PE1	26 de março de 2013	18h20	Gabinete do entrevistado	1:17	42 538
PE2	27 de março de 2013	11h20	Gabinete do entrevistado	1:04	36 336
PE3	12 de abril de 2013	12h	Gabinete da entrevistada	1:36	55 415
PE4	12 de abril de 2013	14h	Gabinete da entrevistada	1:06	37 371
PE5	17 de abril de 2013	15h15	Local público	1:26	52 570
PE6	24 de abril de 2013	11h	Gabinete da entrevistada	1:30	62 327
PE7	29 de abril de 2013	11h	Gabinete da entrevistada	2:00	50 139 (a)
PE8	30 de abril de 2013	11h	Local público	1:44	37 000 (a)
PE9	3 de maio de 2013	15h	Local público	1:05	47 547
PE10	16 de maio de 2013	14h	Gabinete da entrevistada	1:30	50 618
PE11	16 de maio de 2013	18h20	Gabinete do entrevistado	1:31	54 895
PE12	20 de junho de 2013	11h	Gabinete da entrevistada	1:07	45 175

Legenda: a) estas entrevistas sofreram alterações aquando a revisão do respetivo entrevistado/a

Após termos recebido o protocolo das entrevistas, considerámos todas as alterações evidenciadas pelos inquiridos. No caso de alguns protocolos, estes sofreram algumas alterações significativas. Posteriormente, procedemos à análise de conteúdo das entrevistas.

Para a codificação de cada entrevista, e no sentido de assegurar o anonimato dos inquiridos, atribuímos a codificação de Perito Externo através da abreviatura PE e o número de 1 a 12 (PE1, PE2, PE3,..., PE12). Esta codificação também é utilizada no § 2 - O perfil socioprofissional dos peritos externos inquiridos - do capítulo IV. Porém, o facto do perfil socioprofissional poder identificar os nossos inquiridos, optámos por lhes atribuir um nome fictício, aquando a apresentação dos seus testemunhos¹⁰¹. Também o facto da designação das E/AE poder contribuir para a identificação dos inquiridos, codificámos todas as E/AE referenciadas nas entrevistas com uma letra (A, B, C, ..., Z).

¹⁰¹ Neste processo tivemos o cuidado de escolher nomes que não estivessem na base de dados dos *peritos* do programa TEIP2.

4. Caracterização da amostra

A amostra do estudo intensivo é constituída por 12 *peritos externos*. Aqui apenas iremos apresentar uma caracterização sucinta da amostra, uma vez que no capítulo IV (§ 2) tal caracterização é alvo de um maior aprofundamento. Assim, no que diz respeito ao género, dos 12 inquiridos, 9 são mulheres e 3 são homens. Na Tabela 19 apresentamos o nome fictício atribuído a cada um dos inquiridos e uma caracterização a partir das seguintes categorias: grau académico, classificação do grau, tipos IES, categoria profissional e vínculo à instituição.

Tabela 19
Caracterização sucinta da amostra

Nome	Grau académico	Classificação de acordo com as áreas de educação e formação	Tipo IES	Categoria profissional	Vínculo à instituição
PE1	Doutoramento	Sociologia e outros estudos	Universidade/Pública	Professor Associado	Contrato por tempo indeterminado
PE2	Doutoramento	Ciências da Educação	Universidade/Pública	Professor Catedrático	Contrato por tempo indeterminado
PE3	Doutoramento	Ciências da Educação	Universidade/Pública	Professora Auxiliar	Contrato por tempo indeterminado
PE4	Doutoramento	Ciências da Educação	Universidade/Pública	Professora Catedrática	Contrato por tempo indeterminado
PE5	Doutoramento	Psicologia	Politécnico/Público	Professora Adjunta	Contrato por tempo indeterminado
PE6	Doutoramento	Ciências da Educação	Universidade/Pública	Professora Auxiliar	Contrato por tempo indeterminado
PE7	Doutoramento	Ciências da Educação	Universidade/Privada	Professora Auxiliar	Sem dados
PE8	Mestrado	Ciências da Educação	Universidade/Privada	Professor Catedrático	Contrato por tempo indeterminado
PE9	Doutoramento	Ciências da Educação	Politécnico/Público	Professora Adjunta	Contrato por tempo indeterminado
PE10	Mestrado	Trabalho Social e Orientação	Politécnico/Público	Professora equiparada a Assistente	Contrato por tempo determinado
PE11	Mestrado	Sociologia e outros estudos	Politécnico/Público	Professor equiparado a Adjunto	Contrato por tempo determinado
PE12	Doutoramento	Ciências da Educação	Universidade/Pública	Professora Catedrática	

5. Técnicas de análise de dados

A análise de dados é “um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p. 107). Deste modo, e tendo em conta as técnicas que mobilizamos na recolha de informação – entrevista e análise documental –, procedemos à explicitação das técnicas utilizadas no tratamento dos dados recolhidos. Assim, para analisarmos os protocolos das entrevistas, utilizámos a análise de conteúdo e, no caso dos documentos, mobilizámos a análise documental.

Este subcapítulo encontra-se, assim, organizado em duas secções. Na primeira descrevemos o processo realizado na análise documental e, na segunda, apresentamos o processo desenvolvido na análise de conteúdo.

5.1. Análise documental

A análise documental foi outra técnica utilizada nesta investigação, tendo sido mobilizada, quer no estudo extensivo quer no estudo intensivo. Esta técnica, segundo Hébert-Lessard, Goyette e Boutin (2010), tem com frequência “uma função de complementaridade na investigação qualitativa (...) [e] é utilizada para triangular os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” (p. 144). Porém, no nosso estudo a análise documental foi uma das traves mestras para a recolha e análise de dados. A partir da análise documental realizada, foi possível constituirmos um *corpus* documental constituído pelos seguintes documentos: legislação; as duas listas facultadas pela DGIDC com os *peritos externos* recrutados entre 2009/2011 e 2011/2012; alguns documentos de orientação enviados pela DGIDC para as E/AE (Anexo F – Contributos para a elaboração de um sistema de monitorização e avaliação do Projeto Educativo TEIP2; Anexo G - Orientações para a elaboração do relatório de avaliação do Projeto Educativo TEIP2); os Relatórios produzidos pela DGIDC (Anexo H – Relatório de Execução do Programa TEIP2, Anexo I – Relatório TEIP 2009-2010 e Anexo J – Relatório TEIP 2010-2011); os Relatórios dos estudos “encomendados”; o Contrato-Prestação de Serviços do *perito externo*; o Contrato-programa tipo a celebrar entre as E/AE e DRE (Anexo L); o documento *Orientações da equipa TEIP2/DGIDC para a ação do “perito”*, brochuras sobre os vários seminários, os 10 artigos que foram publicados em revistas científicas.

Após a constituição deste *corpus*, analisámos o mesmo no sentido de respondermos às questões de investigação apresentadas na Tabela 20.

Tabela 20
Questões orientadoras da análise documental

Questões	Eixos
1. Quem são os <i>peritos externos</i> convocados para as equipas multidisciplinares?	Eixo I
2. Qual o perfil dos <i>peritos externos</i> das equipas multidisciplinares?	
3. Que prescrições foram criadas para a orientação da ação dos <i>peritos externos</i> do ponto de vista normativo?	
4. Que prescrições foram criadas para orientar a ação dos <i>peritos externos</i> pela CCP/Equipa TEIP2?	
5. Quem produz conhecimento sobre o programa TEIP2?	Eixo IV
6. Que tipo de conhecimento é produzido?	
7. Que tipo de conhecimento é divulgado pela DGIDC para os <i>peritos externos</i> e vice-versa?	
8. Como é realizada a divulgação desse conhecimento?	

Para responder às questões 1 e 2 foi necessário analisar: as listas de *peritos externos* do programa TEIP2 (2009-2011 e 2011-201) disponibilizada pela DGIDC, os currículos de alguns *peritos* disponibilizados na Plataforma *DeGóis*; a página de docente existente na página oficial das IES; e alguns protocolos disponibilizados na internet.

No caso da questão 3, foi analisado o Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro de 2008, que nos permitiu recolher as prescrições normativas para a ação do *perito externo*. Relativamente à questão 4, foram analisados o Protocolo de Prestação de Serviços e as *Orientações da equipa TEIP2/DGIDC para a ação do “perito”*.

Para responder às questões 5 e 6, foram analisados os Relatórios Nacionais sobre o Programa TEIP, os estudos encomendados (ou mais concretamente os relatórios divulgados) de avaliação do programa e os artigos analisados no § 5.1. do capítulo I. No sentido de respondermos às questões 7 e 8, analisámos os Relatórios Nacionais sobre o Programa TEIP, alguns documentos enviados pela DGIDC para as E/AE, algumas brochuras dos encontros e também analisámos alguns recursos que estavam disponíveis na plataforma, nomeadamente: as conferências *Webinar* e os documentários sobre “Boas práticas”.

5.2. Análise de conteúdo das entrevistas

A análise de conteúdo é a técnica que utilizámos para o tratamento de dados dos protocolos das entrevistas. Recorremos ao NVivo9 – um programa informático de análise de conteúdo – para o tratamento da informação. Contudo, antes de introduzirmos os protocolos das entrevistas na base de dados, realizámos uma *leitura flutuante* (Esteves, 2006). Esta primeira leitura foi muito importante, porque possibilitou que nos apropriássemos “pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos” (*idem, ibidem*, p. 113) e que pudéssemos começar a construir as categorias de análise dos dados.

Após esta leitura, o *corpus* das entrevistas foi submetido na base de dados do programa, sendo depois codificado e analisado¹⁰². Antes de explicitarmos os procedimentos deste processo, importa evidenciar que o facto de termos utilizado o programa, não nos libertou da conceptualização da arquitetura da análise de dados (Bardin, 2004).

No que diz respeito à categorização dos dados, e tendo presente que esta é a operação através da qual os dados “são classificados e reduzidos (...) de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação.” (Esteves, 2006, p. 109), foram construídas categorias e subcategorias tendo em conta as dimensões e as questões de investigação. Considerámos, na esteira de Laurence Bardin (2004), que no processo de categorização “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo”, existindo apenas “regras base”, mas é um processo “reinventado a cada momento” (p. 26).

Esta visão sobre a categorização elucida o processo que vivenciámos na construção das categorias. Embora numa fase inicial tivéssemos criado algumas categorias, a construção das mesmas resultou de um diálogo permanente entre a análise que se foi realizando e as categorias já pré-existentes. Esta “comunicação” originou a reestruturação, alteração e criação de novas categorias, mas também foram mantidas algumas. Neste processo, decidimos, numa fase inicial, realizar uma primeira análise a quatro entrevistas e só depois, realizar a análise de conteúdo às restantes entrevistas. Na Tabela 21 apresentamos os temas que resultaram da categorização realizada às entrevistas.

¹⁰² Para saber mais sobre o programa ver Maria Campos Lage (2011).

Tabela 21
Categorias e subcategorias da entrevista

Temas	Categorias	Subcategorias
Perfil Socioprofissional	Percorso Académico	Formação académica
	Percorso Profissional	Até à <i>entrada</i> na sua IES
		A partir da sua <i>entrada</i> na sua IES
		Tipo de IES, categoria e vínculo
Recrutamento dos <i>peritos externos</i> para as equipas multidisciplinares	CCP delega na IES	A IES escolhe o <i>perito</i>
		O <i>perito</i> convida outros
		O <i>perito</i> candidata-se
	CCP delega na E/ AE	E/AE convida diretamente
		E/AE atribui responsabilidades a professores (convite indireto)
		E/AE atribui responsabilidades a outra E/AE (convite indireto)
		E/AE atribui responsabilidades a outro <i>perito</i> (convite indireto)
Modelos interpretados e reinterpretados pelo <i>perito externo</i>	As prescrições	As prescrições mantidas
		As prescrições alteradas
		As prescrições acrescentadas
		As prescrições omitidas e as manifestações das prescrições
	Como se designam	As interpretações e reinterpretações das designações pelos inquiridos
		A posição dos inquiridos em relação às várias figuras/papéis
		As características de cada uma das designações e sua interdependência
A ação do <i>perito externo</i>	Tarefas	Acompanhamento na conceção de documentos (projeto TEIP, relatórios, plano de melhoria)
		Acompanhamento da autoavaliação dos processos de monitorização
		Outras tarefas de acompanhamento
		Formação contínua (ações acreditadas e não acreditadas)
		Centralidade das reuniões
		Atividades avulsas
	Lógicas de ação	Princípios de ação a partir da realidade e da relação de confiança
		Princípios de (in) dependência
		Princípios de ação guiados pela teoria
		Princípios criação de conhecimento para a ação
		Princípios de intervenção sobre a reflexividade dos atores
	Estratégias	Estratégias para o diagnóstico do contexto de ação
		Estratégias para introdução de mudanças no contexto de ação
	Constrangimentos de ação	Tempo exigido e tempo disponível
		Desfasamento entre competências disponíveis e requeridas
		Associados às IES

		Associados à tutela
		Associados às IES
	Recursos de ação	O tempo para além do contratualizado
		Os conhecimentos convocados pelos <i>peritos</i>
		Os outros <i>peritos</i>
Interações Sociais	Configuração das interdependências	A formação contínua
		Estrutura da interação
		Regularidade da interação
	Modos de regulação	Orientação da interação
		Os mecanismos criados no programa TEIP2
		Como os <i>peritos</i> veem os processos de regulação
Produção e Circulação do Conhecimento	Processos de produção do conhecimento	Os modos de regulação no programa TEIP2
		Relatórios Nacionais sobre o programa TEIP2
		Os estudos “encomendados” para avaliar o programa TEIP2
	Formas de circulação do conhecimento	Os autores com ligação ao programa e as recomendações apontadas pelos mesmos
		Formas virtuais
		Formas face-a-face

6. Condicionantes e Limitações do estudo

Qualquer trabalho de investigação é marcado por condicionantes e portador de limitações. Este trabalho não é uma exceção.

A questão temporal foi uma das condicionantes que nos acompanhou neste percurso, pois continuámos a exercer a nossa atividade de docente e todas as funções a ela inerente.

Perante isto, tivemos que tomar opções metodológicas que garantiram a exequibilidade da investigação, mas que tiveram consequências no plano das limitações do estudo. Primeiro, e embora consideremos que a realização de entrevistas a doze peritos externos cumpra mais dos 10% da população considerada, consideramos que a investigação teria beneficiado de um mais alargado contingente de *peritos externos* inquiridos. Este alargamento permitiria a inclusão no estudo de instituições que acompanhassem menos de cinco E/AE TEIP2. Segundo, a pesquisa não recorreu a dispositivos de acompanhamento, *in loco*, da intervenção dos *peritos externos* inquiridos, o que a acontecer nos permitiria reforçar a triangulação das fontes e obter elementos descritivos das situações de prática. Terceiro, poderia ter sido interessante captar os testemunhos de outros atores em relação à ação do *perito externo*, ação que nos teria dado uma visão diferente, ou mais holística, sobre o papel do perito externo na sua ação.

2.^a Parte

CAPÍTULO IV – OS *PERITOS EXTERNOS* RECRUTADOS PARA AS EQUIPAS MULTIDISCIPLINARES E OS MODELOS PRESCRITOS PARA A SUA AÇÃO

No programa TEIP2 cada E/AE tinha uma Equipa multidisciplinar responsabilizada pela criação, implementação e acompanhamento do projeto TEIP. Esta equipa era constituída por representantes da E/AE e elementos externos à E/AE, de entre os quais destacamos os *peritos externos*. O recrutamento desses *peritos* ocorreu em dois momentos: um entre os anos letivos 2009/2011 (que denominamos de primeiro ciclo)¹⁰³; e outro no ano letivo 2011/2012 (que denominamos de segundo ciclo). No primeiro ciclo, foram recrutados 85 *peritos externos* e, no segundo ciclo, 82 *peritos externos*. Este capítulo tem como objetivos caracterizar os *peritos externos* recrutados para o programa TEIP2 e analisar os modelos prescritos para a sua ação.

Assim, o capítulo encontra-se organizado em cinco subcapítulos. No primeiro subcapítulo apresentamos o perfil dos *peritos externos* que foram recrutados para as equipas multidisciplinares (nos dois ciclos), tendo em conta o género, as instituições de proveniência, o grau académico e a área de formação. No segundo, realizamos uma descrição mais aprofundada do percurso académico e profissional dos *peritos externos* inquiridos neste estudo. No terceiro subcapítulo apresentamos as duas modalidades de recrutamento de *peritos externos* que foram utilizadas pelas instâncias de coordenação do programa: a Equipa TEIP2/DGIDC contacta a IES¹⁰⁴; a Equipa TEIP2/DGIDC convida a E/AE a convidar o *perito externo*. Em cada uma destas modalidades foram criadas diferentes formas de recrutamento em que a atribuição do estatuto ao *perito externo* foi realizada, portanto, por diferentes atores. No quarto subcapítulo evidenciamos os modelos de orientação para a ação do *peritos externos*, quer sejam aqueles que foram prescritos nos documentos de regulamentação do programa, quer aqueles que foram interpretados e reinterpretados pela

¹⁰³ Neste ciclo ocorreram três fases de integração das E/AE no programa, o que originou um desfasamento temporal no recrutamento dos *peritos* das várias fases.

¹⁰⁴ Aqui recordamos que a Equipa TEIP2/DGIDC é composta por elementos pertencentes à DGIDC e faz um acompanhamento de proximidade junto das E/AE.

Equipa TEIP2/DGIDC. Por último, no quinto subcapítulo apresentamos as linhas interpretativas do capítulo.

No âmbito da tese, este capítulo tem como função mostrar, em primeiro lugar, que a maioria dos *peritos externos* tem uma qualificação académica elevada na área das Ciências da Educação e provém de IES. Por outro lado, que os entrevistados deste estudo, para além das características precedentemente referidas, são pessoas com uma forte ligação ao contexto escolar, têm um estatuto profissional elevado e têm experiência relevante em outras funções próximas das atividades de *perito*. Por fim, que o facto das prescrições do normativo serem quase inexistentes permite que outros atores definam as regras de ação dos *peritos externos*, especialmente a Equipa TEIP2/DGIDC.

1. O perfil dos *peritos externos* dos dois ciclos

A primeira categoria a analisar em relação ao perfil dos *peritos externos* é o tipo de instituições às quais pertencem. Para tal distinguimos entre IES e “Instituições outras” (estas instituições podem ser associações, institutos e fundações). Na caracterização do primeiro tipo partimos da tipologia da estrutura dual que existe no ensino superior (universitário e politécnico) e consideraremos os setores (público e privado). No que diz respeito às restantes categorias utilizadas para traçar o perfil do *perito externo* consideramos o género, a formação académica (licenciatura, mestrado e doutoramento) e as áreas de educação e formação (em que obtiveram os seus graus académicos). Estas categorias são analisadas, também, nos dois ciclos.

Este subcapítulo encontra-se, assim, organizado em duas secções. Na primeira secção apresentamos as instituições de proveniência dos *peritos externos*. Na segunda, descrevemos o perfil dos *peritos* que foram recrutados no primeiro e segundo ciclo.

A análise realizada permite-nos evidenciar que: i) os *peritos externos* provêm, maioritariamente, de IES e têm uma formação académica pós graduada obtida, essencialmente, nas Ciências da Educação; ii) é de salientar, ainda, que na maioria das instituições e dos *peritos externos* existe estabilidade do primeiro ciclo para o segundo ciclo de recrutamento.

1.1. As instituições de proveniência dos *peritos externos*

Na Tabela 22 apresentamos o tipo de instituição de proveniência dos *peritos externos*, bem como a sua distribuição por instituição e por ciclo. Também evidenciamos as alterações que ocorreram de um ciclo para o outro.

Tabela 22
Número de *peritos* por tipo de instituição (2009/2011 e 2011/2012)

Tipo Instituição	N.º de <i>peritos</i>		Rotatividade	Estabilidade	Trabalho a pares
	2009/2011	2011/2012			
IES/Universidade/Pública	11	12	Os onze <i>peritos externos</i> de 2009 mantiveram-se no ciclo seguinte.	Alta	
IES/Universidade/Privada	11	12	Nove <i>peritos externos</i> mantiveram-se nos dois ciclos.	Alta	
IES/Universidade/Privada	1	-----			
IES/Universidade/Pública	3	3	Um dos <i>peritos externos</i> não é o mesmo nos dois ciclos.	Alta	
IES/Politécnico/Público	1	1	Manteve-se o mesmo <i>perito externo</i> .	Alta	
IES/Universidade/Pública	1	1	O <i>perito externo</i> em causa não é o mesmo nos dois ciclos.	Baixa	
IES/Universidade/Pública	1	1	O <i>perito externo</i> em causa não é o mesmo nos dois ciclos.	Baixa	
IES/Universidade/Pública	8	5	Apenas dois <i>peritos externos</i> se mantiveram nos dois ciclos.	Baixa	
IES/Politécnico/Público	1	1	Manteve-se o mesmo <i>perito externo</i> .	Alta	
IES/Politécnico/Público	4	4	Mantiveram-se os mesmos <i>peritos externos</i> .	Alta	Sim
IES/Politécnico/Público	2	2	Mantiveram-se os mesmos <i>peritos externos</i> .	Alta	
IES/Politécnico/Público	1	1	Mantiveram-se os mesmos <i>peritos externos</i> .	Alta	
IES/Universidade/Pública	1	1	Mantiveram-se os mesmos <i>peritos externos</i> .	Alta	
IES/Politécnico/Público	11	10	Sete <i>peritos externos</i> mantiveram-se nos dois ciclos.	Média	Parcial
IES/Politécnico/Público	7	4	Quatro <i>peritos externos</i> mantiveram-se nos dois ciclos. No caso de um no segundo ciclo ele passou para outra instituição.	Média	
IES/Politécnico/Público	2	2	Mantiveram-se os mesmos <i>peritos externos</i> .	Alta	
IES/Politécnico/Público	7	9	Mantiveram-se todos os <i>peritos externos</i> e integraram mais duas pessoas.	Alta	Sim
IES/Universidade/Pública	3	2	Mantiveram-se dois <i>peritos externos</i> .	Alta	
IES/Politécnico/Privado	-----	1	O <i>perito externo</i> desta instituição foi <i>perito externo</i> no		

			primeiro ciclo numa IES/Universidade Pública.		
IES/Universidade/Pública	1	1	O <i>perito externo</i> do segundo ciclo não é o mesmo do primeiro.	Baixa	
IES/Universidade/Pública	----	1			
IES/Universidade/Pública	----	1			
“Instituições outras”	1	3	O <i>perito externo</i> do primeiro ciclo passou para a DGIDC. No segundo ciclo um dos <i>peritos</i> foi <i>perito externo</i> no primeiro ciclo numa IES/Politécnico/Público.	Baixa	
“Instituições outras”	1	-----	Este <i>perito</i> no segundo ciclo integrou a equipa de <i>peritos externos</i> de uma IES/Universidade/Privada.		
“Instituições outras”	1	1	Manteve-se o mesmo <i>perito externo</i> .	Alta	
“Instituições outras”	1	1	Manteve-se o mesmo <i>perito externo</i> .	Alta	
“Instituições outras”	1	1	Manteve-se o mesmo <i>perito externo</i> .	Alta	
“Instituições outras”	1	1	Manteve-se o mesmo <i>perito externo</i> .	Alta	
“Instituições outras”	1	---	Este <i>perito</i> no segundo ciclo integrou a equipa de <i>peritos externos</i> de uma IES/Universidade/Privada.		
Sem dados	1	---			
Total	85	82			

A partir dos dados é possível evidenciarmos que, das vinte e seis instituições envolvidas no primeiro ciclo (2009/2011) do programa, dezanove são IES, dez universidades – duas privadas e oito são públicas - e nove são politécnicos. Sete são “Instituições outras”¹⁰⁵.

No que diz respeito ao segundo ciclo (2011/2012), das vinte e seis instituições, vinte e uma são IES - dez universidades públicas e uma privada – e dez politécnicos – nove públicos e um privado e cinco são de “Instituições outras”. Do primeiro ciclo para o segundo ciclo o número de instituições manteve-se (vinte e seis). Porém, ocorreu alguma rotatividade: no fim do primeiro ciclo saíram do programa três instituições, sendo - uma IES e duas “Instituições outras” - e entraram no segundo ciclo três IES (cf. Figura 4)¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Não foi possível identificar a instituição de um *perito*.

¹⁰⁶ No caso do TEIP3 este decréscimo foi, ainda, mais significativo, uma vez que apenas uma “Instituições outras” se manteve no programa.

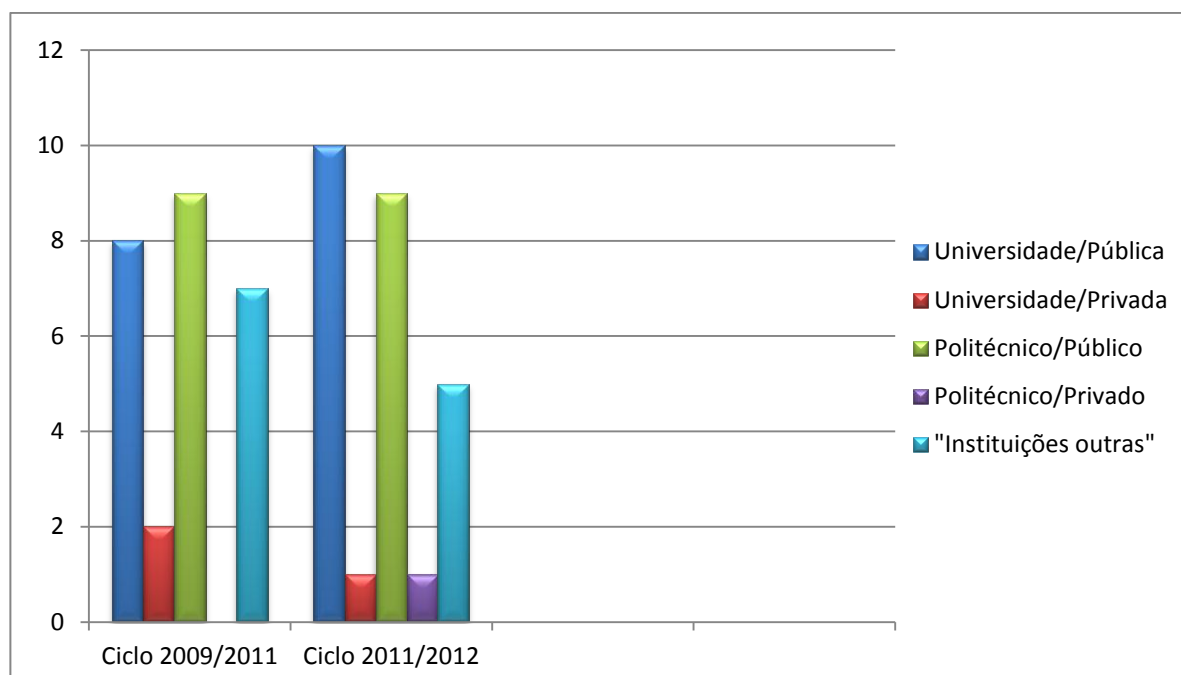


Figura 4 – Número e tipo de instituições de proveniência dos *peritos externos* em cada ciclo

Existe um decréscimo do número de instituições, por nós classificadas como “Instituições outras” (de sete para cinco) e um acréscimo do número de IES (de dezanove para vinte e uma), em que aumenta o número de universidades públicas (2) e aparece uma nova privada (politécnica), embora diminua o número de universidades privadas (1). Não obstante, há aqui um perfil semelhante de instituições de um ciclo para o outro, sendo evidente a predominância de IES. Também é evidente que dentro deste último grupo de instituições, as instituições públicas são predominantes, quer sejam politécnicas quer sejam universitárias. Apesar de terem existido algumas alterações em relação às instituições de proveniência dos *peritos externos*, podemos dizer que existe uma estabilidade no perfil dessas instituições.

Quanto ao número de *peritos externos*, no primeiro ciclo foram recrutados oitenta e cinco, pertencendo setenta e sete a IES - quarenta e um são de universidades e trinta e seis são de politécnicos-, sete a “Instituições outras” e um não foi possível recolher este dado. No que diz respeito ao segundo ciclo, foram recrutados oitenta e dois *peritos externos*, pertencendo setenta e cinco a IES - quarenta são de universidades e trinta e cinco são de politécnicos - e sete a “Instituições outras”. Também aqui identificamos que existe uma estabilidade em relação ao número de *peritos externos* provenientes das instituições. Apresentamos na Figura 5 o número de *peritos* por tipo de instituição nos dois ciclos.

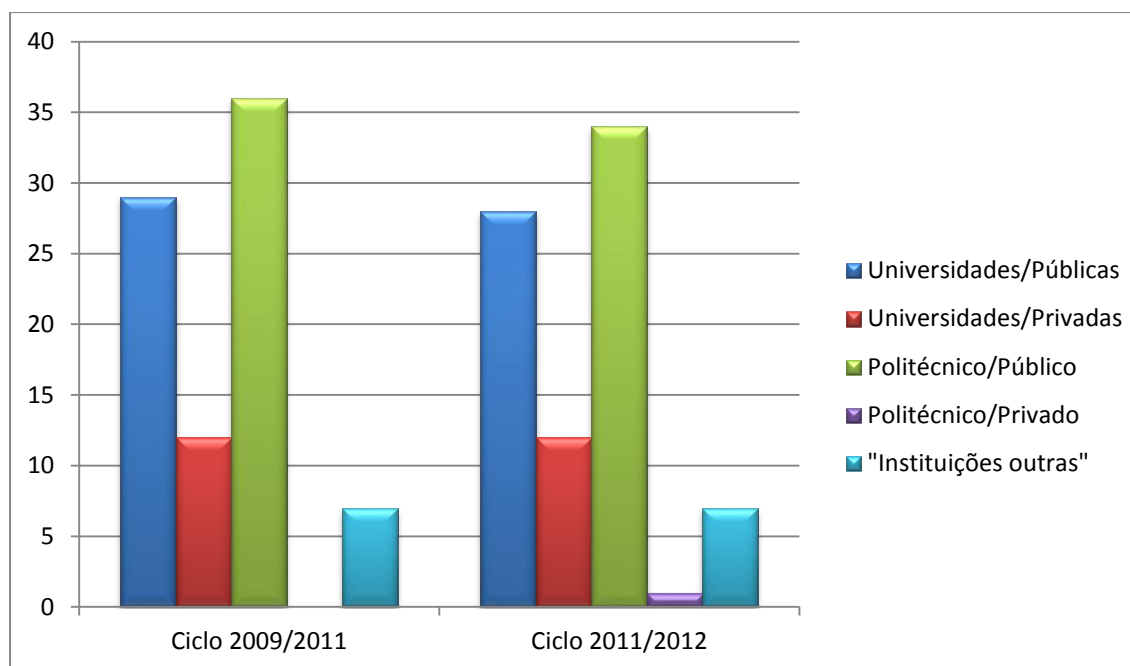


Figura 5 - Número de *peritos externos* por tipo de IES

As universidades (públicas e privadas) são as instituições que têm um maior número de *peritos*, embora não muito distante do número de *peritos* provenientes do politécnico. Apesar do número de IES privadas (seja universidade ou politécnico) não ter uma grande expressividade (apenas duas em cada ciclo)¹⁰⁷, uma dessas universidades é a que tem o maior número de *peritos* em relação às outras IES, quer no primeiro ciclo, quer no segundo ciclo. Perante estes dados, parece-nos existir uma certa estabilidade no corpo dos *peritos*, uma vez que se mantêm 4/5 dos *peritos externos* – do primeiro ciclo para o segundo ciclo ocorreu a alteração de dezoito *peritos*, representando uma fatia de 22%. Também é evidente que alguns dos *peritos externos* circularam entre várias instituições do primeiro ciclo para o segundo ciclo, em que passaram de “Instituições outras” para IES. Assim, esta estabilidade dos *peritos*, bem como das próprias instituições, evidenciam uma certa “especialização” ou aprofundamento das intervenções de instituições e de *peritos*. Porém, esta estabilidade que tem vindo a ser evidenciada esconde algumas novidades. Assim, relativamente ao número de *peritos externos* por instituição, das vinte e três instituições, quinze mantêm o número de *peritos externos*, cinco diminuem (duas universidades públicas e três politécnicos) e três

¹⁰⁷ No primeiro ciclo eram duas universidades privadas, mas no segundo ciclo passou a ser apenas uma universidade privada e um politécnico privado.

aumentam (uma universidade pública, uma privada e uma “Instituição outra”). Dos oitenta e cinco *peritos externos* do primeiro ciclo, mantiveram-se no segundo ciclo sessenta e quatro e integraram o programa dezoito novos *peritos externos*. Dos que se mantiveram no programa nos dois ciclos, seis mudaram de instituição do primeiro ciclo para o segundo ciclo (quatro para IES e um para “Instituição outra”). É ainda de referir que um dos *peritos externos* do primeiro ciclo foi para a administração central da educação (DGIDC) em setembro de 2010. Embora tenha pouca expressividade, encontramos em algumas instituições (3) a existência de “pequenas equipas” (pares) de *peritos externos* a acompanharem a mesma E/AE. Por fim, quer no primeiro ciclo, quer no segundo, mais de 90% dos *peritos externos* são provenientes de IES (de universidades ou politécnicos).

1.2. O perfil académico dos *peritos externos* do primeiro e do segundo ciclo

Analisando o perfil dos *peritos externos* do primeiro ciclo em relação à categoria de género é possível identificar que dos oitenta e cinco, cinquenta e oito são mulheres e vinte e sete são homens. Quanto ao grau académico apresentamos na Figura 6 os dados.

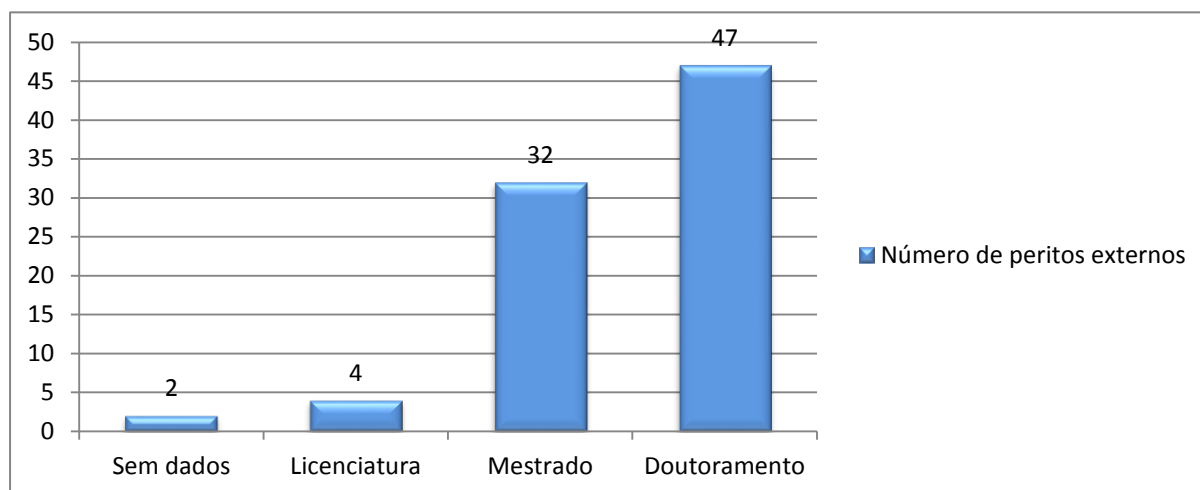


Figura 6 - Grau académico dos *peritos externos* do primeiro ciclo (2009/2011)

Dos oitenta e cinco *peritos externos*, 55.29% obtiveram o grau de doutor, 37.64% o grau de mestre e os restantes 4.7% têm o grau de licenciado¹⁰⁸. O facto de mais de 90% dos *peritos externos* terem obtido os graus de doutor e de mestre mostra que a maioria tem grau académico elevado.

¹⁰⁸ Não foi possível recolher estes dados para dois *peritos*.

No que diz respeito à área de formação dos *peritos externos* apresentamos na Tabela 23 as áreas de educação e formação¹⁰⁹.

Tabela 23

Áreas de educação e formação de acordo com o grau académico mais elevado, dos peritos externos do primeiro ciclo (2009-2011)

Áreas de educação e formação	N.º de <i>peritos externos</i>
Ciências da Educação	56
Artes	1
Filosofia e ética	1
História e arqueologia	1
Humanidades	2
Sociologia e outros estudos	10
Psicologia	5
Ciências físicas	1
Ciências do ambiente	3
Terapia e reabilitação	1
Serviços sociais	1
Trabalho social e orientação	1
Sem dados	2
Total	85

A partir dos dados da tabela constatamos que a área de educação e formação com maior expressão é as Ciências da Educação, tendo 65.88% dos *peritos externos* adquirido a sua formação nesta área. A segunda área que tem mais *peritos externos* que adquiriram formação é a Sociologia e outros estudos com 11.76%, seguindo-se a Psicologia com 5.88%. Nas Ciências do ambiente adquiriram formação 3.52% dos *peritos externos*, em Humanidades 2.35% e nas restantes áreas, um em cada. Estes dados apontam para o facto de que existe a predominância das Ciências da Educação como área de formação da maioria dos *peritos externos*.

Analisando agora o perfil dos *peritos externos* envolvidos no segundo ciclo, é possível evidenciar que dos oitenta e dois *peritos externos*, cinquenta e três são mulheres e vinte e nove são homens. Quanto ao grau académico dos *peritos externos* apresentamos na Figura 7 os dados.

¹⁰⁹ Para classificarmos a área de formação dos *peritos externos* partimos da Portaria n.º 256/2005, de 16 de março de 2005.

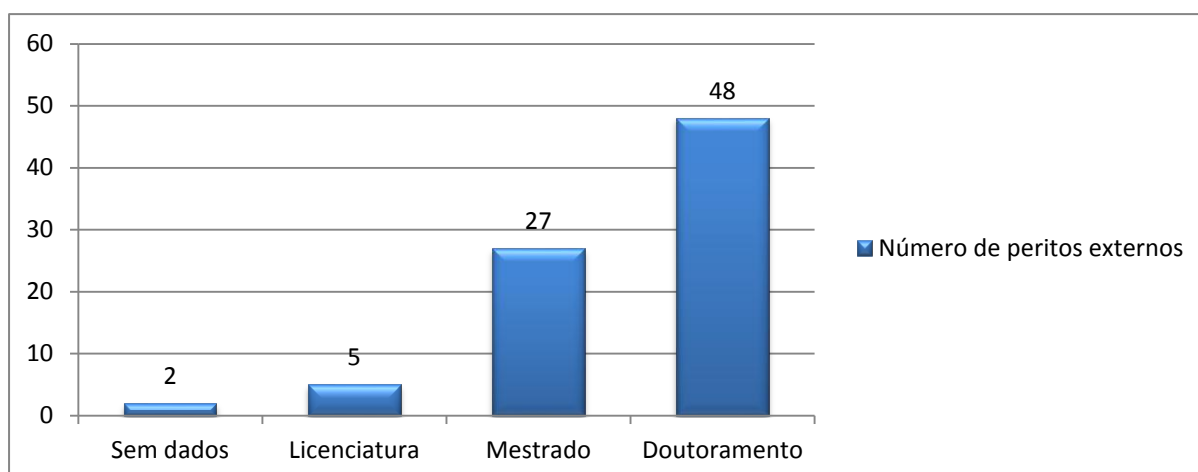


Figura 7 - Grau académico dos *peritos externos* do segundo ciclo (2011/2012)

Dos oitenta e dois *peritos externos*, 58.53% têm o grau de doutor, 32.93% o de mestre e 6.09% são licenciados¹¹⁰. Tal como foi evidenciado na caracterização do grau académico dos *peritos* do primeiro ciclo (2009/2011), e embora tenham ocorrido algumas alterações (a percentagem de doutorados e de licenciados aumentou e decresceu a percentagem de mestres), também neste ciclo a maioria dos *peritos* tem grau académico elevado. Relativamente à área de formação dos *peritos externos* apresentamos na Tabela 24 as áreas de educação e formação¹¹¹.

Tabela 24

Área de educação e formação de acordo com o grau académico mais elevado, dos *peritos externos* do segundo ciclo (2011-2012)

Áreas de educação e formação	N.º de <i>peritos externos</i>
Ciências da Educação	46
Artes	1
Filosofia e ética	1
História e arqueologia	1
Línguas e literatura materna	1
Humanidades	2
Sociologia e outros estudos	16
Psicologia	6
Ciências do ambiente	2
Ciências físicas	1
Física	1

¹¹⁰ Não foi possível recolher estes dados de dois *peritos externos*.

¹¹¹ Também aqui partimos da Portaria n.º 256/2005, de 16 de março de 2005 para classificarmos a área de formação dos *peritos externos*.

Serviços sociais	1
Trabalho social e orientação	1
Sem dados	2
Total	82

Os dados evidenciam que a área de educação e formação com maior expressão é as Ciências da Educação com 56.09% de *peritos*. A segunda área com mais *peritos* é a Sociologia e outros estudos com 19.51%, seguindo-se a Psicologia com 7.31%. Nas restantes onze áreas, adquiriram formação 14.66% dos *peritos*. No caso de 2.43% dos *peritos* não foi possível recolher esta informação.

2. O perfil socioprofissional dos *peritos externos* inquiridos

O perfil socioprofissional dos *peritos externos* inquiridos baseia-se em dados relativos à sua formação académica e ao seu percurso profissional¹¹². Estes dados foram recolhidos a partir da inquirição realizada aos entrevistados, mas foi completada, também, pela análise dos *Curriculum DeGóis* e de informações disponíveis nas páginas das IES. Deste modo, explicitamos as trajetórias académicas e profissionais de cada um dos entrevistados.

Este subcapítulo está organizado em duas secções. Na primeira secção descrevemos os percursos académicos de cada um dos entrevistados e analisamos os graus académicos obtidos a partir de duas categorias: áreas de estudo e áreas de educação e formação. Na segunda, desenvolvemos a análise do percurso profissional dos inquiridos a partir de duas categorias: percurso até à entrada na IES e a partir da entrada na IES.

Os dados analisados permitem-nos destacar que: i) os *peritos* inquiridos têm formação académica elevada; ii) a maioria dos inquiridos tem uma forte ligação com o contexto escolar; iii) e experiência em funções próximas da de *perito*.

2.1. Percurso da formação académica

Começamos por apresentar o percurso académico dos inquiridos desde a sua formação inicial até à concretizada aquando a realização da inquirição¹¹³. Por conseguinte, apresentamos na Tabela 25 os dados referentes ao percurso académico.

¹¹² Sobre os critérios de seleção dos entrevistados consultar § 3.3. do capítulo III.

¹¹³ Para classificarmos as áreas de estudo destes graus, partimos da Portaria n.º 256/2005, de 16 de março de 2005.

Tabela 25
*Percurso académico e áreas de estudos dos entrevistados*¹¹⁴

Codificação <i>peritos</i> <i>externos</i>¹¹⁵	Percurso académico	Áreas de estudo	Classificação de acordo com as áreas de educação e formação
PE1	Bacharelato: Magistério Primário	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Formação de professores do ensino básico (1.º e 2.º ciclos)
	Licenciatura: Ciências da Educação, especialidade Educação Infantil e Básica inicial	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
	Mestrado: Ciências da Educação, especialidade de Animação e Gestão da Formação	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
	Doutoramento: Estudos da Criança, especialidade em Estudos Socioeducativos	Ciências Sociais e do Comportamento	Sociologia e outros estudos
PE2	Licenciatura: História e Ciências Sociais (ensino de) ¹¹⁶	Formação de professores/ formadores e Ciências da Educação	Formação de professores de áreas disciplinares específicas
	Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica em Formação de Professores e Desenvolvimento Curricular	Formação de professores/ formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
	Doutoramento: Ciências da Educação, especialidade em Formação de Professores e Desenvolvimento Curricular	Formação de professores/ formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
PE3	Bacharelato: Educação de Infância	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Formação de educadores de infância
	Curso de Especialização: Em Deficiência Mental e Motora	Saúde	Terapia e reabilitação
	Licenciatura: Ciências da Educação	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
	Mestrado: Ciências da Educação, especialidade em Educação e Currículo	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
	Doutoramento: Ciências da Educação	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação

¹¹⁴ No ponto 5.1. classificámos o grau académico mais elevado de cada *perito*. Aqui classificamos todos os graus obtidos pelos *peritos* no seu percurso académico.

¹¹⁵ No sentido de mantermos o anonimato dos inquiridos, nesta caracterização do percurso académico optámos por codificá-los de acordo com a codificação das entrevistas e não do nome fictício que lhes foi atribuído, uma vez que a ligação entre o que dizem e a sua formação pode levar logo à identificação real dos inquiridos.

¹¹⁶ Informação obtida em <http://w3.dgeec.mec.pt/rebides/2011/>.

PE4	Licenciatura: Farmácia ¹¹⁷	Saúde	Ciências Farmacêuticas
	Mestrado: Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular e Aprendizagem	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
	Doutoramento: Ciências da Educação, especialidade em Teoria e Desenvolvimento do Currículo	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
PE5	Licenciatura: Psicologia Clínica	Ciências sociais e do comportamento	Psicologia
	Mestrado: Ciências da Educação, especialidade em Educação e Desenvolvimento	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
	Doutoramento: Psicologia Social e Organizacional, especialidade em Psicologia Social	Ciências Sociais e do Comportamento	Psicologia
PE6	Licenciatura: Psicologia	Ciências Sociais e do Comportamento	Psicologia
	Mestrado: Ciências da Educação, especialidade em Psicologia da Educação	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
	Doutoramento: Ciências da Educação, especialidade em Psicologia da Educação	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
PE7	Licenciatura: Ciências Históricas	Humanidades	História e Arqueologia
	Mestrado: Ciências da Educação, especialidade em Administração Escolar	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
	Doutoramento: Ciências da Educação, especialidade em Educação Intergeracional	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
PE8	Licenciatura: Filosofia	Humanidades	Filosofia e Ética
	Mestrado: Ciências da Educação, especialidade em Avaliação Educacional	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
	Doutoramento: Em curso		
PE9	Bacharelato: Magistério Primário	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Formação de professores do ensino básico (1.º e 2.º ciclos)
	Licenciatura: Psicologia, especialidade Psicologia Educacional	Ciências Sociais e do Comportamento	Psicologia
	Mestrado: Relações Interculturais, especialidade em Educação Intercultural	Ciências Sociais e do Comportamento	Sociologia e outros estudos
	Doutoramento: Ciências da Educação, especialidade em Administração e Políticas Educativas ¹¹⁸	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação
PE10	Licenciatura: Serviço Social	Serviços Sociais	Trabalho social e orientação
	Mestrado: Serviço Social	Serviços sociais	Trabalho Social e Orientação

¹¹⁷ Informação obtida em <http://w3.dgeec.mec.pt/rebides/2011/>.

¹¹⁸ Este *perito* adquiriu o grau de doutor em 2011.

	Doutoramento: em curso (Serviço Social)		
PE11	Licenciatura: Sociologia	Ciências Sociais e do Comportamento	Sociologia e outros estudos
	Mestrado: Comunicação, Cultura e Tecnologias da Comunicação	Ciências Sociais e do Comportamento	Sociologia e outros estudos
	Doutoramento: Em curso		
PE12	Licenciatura: Filologia Germânica	Humanidades	Línguas e Literatura Estrangeira
	Mestrado: Literatura Alemã	Humanidades	Línguas e Literatura Estrangeira
	Doutoramento: Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Educação	Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação	Ciências da Educação

Constatamos que nove dos doze *peritos* obtiveram o grau de doutor (75%) e três encontram-se em processo de obtenção do mesmo. Deste modo, a amostra é mais qualificada do que a “população” de referência (dos 85 *peritos externos*, 55.5% têm o grau de doutor).

No que diz respeito às áreas de estudo, verificamos a predominância das áreas de Formação de Professores/ Ciências da Educação; vinte e um dos trinta e sete graus obtidos pelos *peritos* foram-no nestas duas áreas. Relativamente a estes casos, dos vinte e um graus académicos, dezassete foram obtidos na área das Ciências da Educação, dois na Formação de professores do ensino básico (1.º e 2.º ciclos), um na área de Formação de educadores de infância e, por fim, um na Formação de professores de áreas disciplinares específicas.

A segunda área de estudo em que foram obtidos mais graus académicos foi em Ciências Sociais e do Comportamento, distribuindo-se os mesmos pela Psicologia (quatro) e pela Sociologia e outros estudos (quatro, também). Na área das Humanidades foram obtidos quatro graus académicos, dois em Línguas e Literatura Estrangeira, um em História e Arqueologia e outro em Filosofia e Ética. Por fim, foram obtidos em Serviço Social e Saúde quatro graus académicos, dois em Trabalho Social e Orientação um em Terapia e Reabilitação e o outro em Ciências Farmacêuticas. Dois *peritos* não obtiveram qualquer formação em Formação de professores/ Formadores e Ciências da Educação.

No sentido de complementarmos o perfil dos inquiridos apresentamos, de seguida, o percurso profissional construído por cada um.

2.2. Percurso profissional

Pretendemos aqui evidenciar o percurso profissional de cada *perito* e caracterizá-lo em relação à sua categoria e vínculo com a IES. Para apresentarmos o percurso profissional optamos por descrever as experiências vivenciadas antes e depois da entrada na sua IES. Relativamente à apresentação do percurso profissional dos entrevistados a partir da sua entrada na IES, iremos destacar as experiências/funções vivenciadas como docentes na IES, bem como outras experiências como *perito*. Depois, apresentamos o número de E/AE que cada *perito* acompanha no programa TEIP2. Por fim, apresentamos a relação contratual (vínculo) entre os *perito* e a respetiva IES, bem como a categoria profissional.

Percurso até à entrada na IES

Apresentamos na Tabela 26 os *peritos* que foram docentes em outros níveis de ensino, bem como as suas experiências de docência em outras IES.

Tabela 26
Experiência de docência dos peritos antes de entrarem na IES - níveis de ensino e educação

Codificação <i>peritos externos</i>	Ensino não superior	Ensino superior	
	Níveis de ensino e educação (docência)	Docência	Tipo IES
PE1	1.º Ciclo do Ensino Básico	Não exerceu	
PE2	3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário	Não exerceu	
PE3	Educação Pré-escolar Educação Especial	Não exerceu	
PE4	2.º Ciclo do Ensino Básico	Não exerceu	
PE5	Não exerceu	Exerceu	Escola normal de educadoras e numa escola superior de educação privada
PE6	Não exerceu	Exerceu	Escola superior de educação pública e em duas universidades públicas
PE7	Não exerceu	Sem dados	
PE8	Secundário	Exerceu	Escola superior de educação pública (com interrupções) e Universidade pública
PE9	1.º Ciclo do Ensino Básico	Exerceu	Escola superior de educação pública e numa universidade privada
PE10	Não exerceu	Exerceu	Universidade privada
PE11	2.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário	Exerceu	Escola superior de enfermagem pública (colaborações esporádicas)
PE12	Secundário	Exerceu	Universidade pública

Apenas quatro dos entrevistados têm habilitação para a docência, dois têm habilitação para a docência no 1.º ciclo do EB, um para a docência na área História e Ciências Sociais e outro para a docência em educação pré-escolar. No entanto, apesar de termos identificado apenas estes *peritos* com formação de base ligada ao ensino, a partir da análise realizada às entrevistas constatamos que outros também lecionaram no ensino básico ou secundário (cf. Tabela 26). Estes dados permitem-nos referir que o exercício de docência em tempo anterior à entrada no ensino superior - ofício de professor - é um traço comum à maioria dos *peritos* (oito dos doze entrevistados).

A partir dos dados da tabela é possível identificarmos que dos doze *peritos*, oito foram docentes de vários níveis de ensino e educação: um na educação pré-escolar e na educação especial; dois no 1.º ciclo do Ensino Básico; dois no 2.º ciclo; um no 3.º ciclo; e dois no secundário. Dois dos *peritos* lecionaram em mais de um grau de ensino, sendo um destes níveis sempre o secundário. Além disso, um dos *peritos* lecionou na educação especial.

No que diz respeito à docência em outras IES observamos que sete *peritos* tiveram esta experiência. Apenas quatro lecionaram pela primeira vez no Ensino Superior aquando da sua entrada na IES onde atualmente exercem.

Relativamente a outras experiências/ funções desenvolvidas pelos *peritos* antes de entrarem na sua IES, estas encontram-se descritas na Tabela 27.

Tabela 27
Outras experiências/funções dos peritos antes de entrarem na respetiva IES

Codificação <i>peritos externos</i>	Experiências/funções
PE1	----- ¹¹⁹
PE2	Orientador de estágios (como professor cooperante)
PE3	Intervenção Precoce (Docente requisitada em centro de educação especial) Coordenadora da Equipa de Educação Especial Bolseira em projeto de investigação (educação)
PE4	Orientadora de estágios como docente do 2.º ciclo (formação de professores de Ciências da Natureza) Orientadora pedagógica no modelo da profissionalização em exercício (Coordenadora da Equipa) Membro da Divisão de Orientação Educativa do Ministério da Educação
PE5	Exerceu psicologia num hospital Participou num projeto (educação)

¹¹⁹ Neste caso não foram referidos dados sobre esta questão.

PE6	Exerceu psicologia num Centro de Educação Especial Orientadora de estágios de estudantes de Psicologia Bolsista em projeto de investigação (educação)
PE7	----- ¹²⁰
PE8	Presidente do Conselho Diretivo de uma escola Delegado da profissionalização Desempenhou funções no Instituto de Inovação Educacional
PE9	Desempenhou funções no Instituto de Inovação Educacional
PE10	Assistente Social no Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo Assistente Social no Projeto de Luta contra a Pobreza Coordenadora de um centro de estudos e intervenção comunitária (trabalho com a população de etnia cigana) Associação São João dos Meninos (crianças vítimas de maus tratos) Orientadora de estágios (Assistente Social Cooperante)
PE11	Teatro profissional (ator e encenador)
PE12	Orientadora de estágios de Alemão (professora cooperante) Curso de formação de formadores e de professores de Alemão (todos os anos realizou uma reciclagem de um mês numa universidade alemã)

Os dados apresentados referentes às experiências/funções dos entrevistados permitem-nos constatar que cinco foram orientadores de estágio de estudantes do Ensino Superior, um deles apenas na condição de docente deste nível de ensino. Três *peritos* tiveram outro tipo de experiências/vivências no âmbito do exercício de funções em estruturas/institutos pertencentes ao Ministério da Educação: Direção-Geral do Ensino Básico e Instituto de Inovação Educacional, respetivamente. Também é evidenciado pelos dados que três tiveram uma forte ligação com os contextos de intervenção, uma vez que colaboraram com instituições/projetos desenvolvidos junto das comunidades¹²¹.

O percurso a partir da entrada na IES

Uma das principais funções atuais dos *peritos* é a de docência numa IES. No entanto, a maioria dos *peritos* assume, também, cargos de gestão e coordenação. A intervenção social e comunitária é uma outra experiência que foi vivenciada – e explicitada - pela maioria dos

¹²⁰ Neste caso não foi evidenciado quaisquer dados sobre as experiências/funções exercidas antes de entrar no Ensino Superior.

¹²¹ Entre estes 3 destacamos as experiências de um *perito* aquando a sua participação no PIIPSE e no Projeto de Luta Contra a Pobreza (programas desenvolvidos junto de populações mais desfavorecidas).

inquiridos¹²². Na Tabela 28 são apresentadas algumas experiências profissionais dos entrevistados.

Tabela 28
Percurso profissional dos peritos depois de entrarem na IES

Codificação <i>peritos externos</i>	Algumas experiências profissionais		
	Gestão e coordenação	Intervenção social e comunitária	
		Em quê?	Para quem?
PE1	Formação contínua ¹²³ Coordena a Prática Pedagógica Grupo de trabalho (criação da rede escolas cooperantes) Coordenação de Mestrado Coordenação de Grupo de Investigação	Acompanhamento da formação contínua	Centros de formação de associações de escolas
		Consultadorias em Portugal e no estrangeiro	Organizações não-governamentais
		Avaliação Externa das Escolas	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
PE2	Coordenação de Mestrados Participação em cursos e conferências em universidades internacionais - sobretudo no Brasil, Cabo Verde e Moçambique Direção de um centro de investigação Presidente de uma unidade orgânica da sua IES	Avaliação Externa das Escolas	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
		Emissão de pareceres ¹²⁴	Órgão consultivo
PE3	Coordenação de Mestrados	Avaliação Externa das Escolas	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
PE4	Integrou o primeiro grupo de Ciências da Educação criado na sua IES Coordenou a profissionalização em exercício Exerceu funções em todos os órgãos de gestão da IES (Direção, Conselho Pedagógico e Conselho Científico) Exerceu várias funções na Unidade de Investigação da sua IES	Avaliação de instituições de ensino superior	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
		Avaliação do ensino universitário em país europeu	Sem dados
		Avaliação Externa das Escolas	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
		Avaliação de propostas de candidaturas à FCT (bolsas e	Fundação para a Ciência e a Tecnologia

¹²² Embora nem todos os *peritos* se refiram a esta sua função mobilizando o termo de *perito*, consideramos atribuir esta terminologia a funções que visem a integração em comissões/equipas como elemento externo e a elaboração de pareceres.

¹²³ Alguns dados foram obtidos em <http://www.masteriberoamericanodeanimacion.info/documentos/NODOPORTUGAL>.

¹²⁴ Estes dados encontram-se no *Curriculum Vitae* que se encontra na Plataforma *DeGóis*.

	Vice-Presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) Coordenou projeto de investigação (educação)	publicações)	
		Acompanhamento de algumas escolas no programa TEIP1	Sem dados
		Acompanhamento de um projeto de investigação a nível nacional na área da educação (informalmente)	Direção Geral do Ensino Básico
		Participação informal no programa PEPT	Sem dados
PE5	Coordenação de Departamento Coordenação Regional de um estudo sobre a relação escola, família e comunidade	-----	-----
PE6	Coordenação Científica de Doutoramento em Educação	-----	-----
PE7	Vice-presidente do Conselho Pedagógico Coordenação da Formação Contínua Coordenação Executiva de programa e de cursos de verão Coordenação da equipa de <i>peritos</i> TEIP2 da sua IES	Integrou a equipa que avaliou um programa sobre projetos educativos municipais	Sem dados
		Integrou uma das comissões de avaliação que avaliou o Programa TEIP2	DGIDC
PE8	-----	Emissão de parecer sobre um projeto (educação)	Secretaria de Estado de Educação e Inovação Educacional
PE9	Formação contínua (professores e outros técnicos) Coordenação de licenciatura Participação em vários projetos de investigação	Integrou o grupo de docentes que realizou formação aos agrupamentos do TEIP2 sobre a conceção do projeto	DGIDC
PE10	-----	-----	-----
PE11	Coordenação de Mestrado	Integrou a equipa que fez a avaliação de um projeto sobre as áreas Curriculares não Disciplinares (nível local)	Ministério da Educação e uma IES

PE12	Coordenação da equipa de <i>peritos</i> TEIP2 da sua IES (fase inicial) Participação em vários projetos de investigação (nacionais e internacionais)	Emissão de parecer sobre um projeto de investigação (educação)	Secretaria de Estado de Educação e Inovação Educacional
		Integrou o grupo de <i>peritos</i> de línguas estrangeiras	Comissão Europeia
		Comissão Científica para a Avaliação em língua estrangeira	Comissão Europeia

A análise dos dados permite observar que a maioria dos *peritos* (nove) tem exercido diversas funções de coordenação. Estas funções dizem respeito, não só, à coordenação de cursos (mestrados, doutoramentos ou outros), mas também de projetos de investigação. Quatro têm assumido ou já assumiram cargos nos órgãos de gestão da respetiva IES. Em dois casos assumiram mesmo a coordenação da equipa de *peritos externos* da sua IES.

No que diz respeito à intervenção social e comunitária, constatamos que dos doze inquiridos, dez vivenciaram esta experiência, sendo que cinco desenvolveram mais do que um tipo de atividade. É na área da avaliação que existe um maior número de experiências – onze situações – sendo esta função desenvolvida em diferentes âmbitos, nomeadamente: avaliação externa de escolas e avaliação de projetos, com quatro situações cada; avaliação de instituições de ensino superior, duas situações; e avaliação da língua estrangeira, uma situação.

Com a função de acompanhamento foram identificadas seis situações, a saber: acompanhamento de instituições, três situações; e acompanhamento de projetos, igualmente três situações. A emissão de pareceres foi identificada, também, em três situações.

As instituições que solicitaram estas intervenções pertencem, maioritariamente, ao Ministério de Educação – Inspeção-Geral de Educação e Ciência, Secretaria de Estado de Educação e Inovação Educacional, Direção Geral do Ensino Básico, Fundação para a Ciência e a Tecnologia e DGIDC. Também foi identificado que um dos inquiridos teve duas experiências solicitadas pela Comunidade Europeia. Embora com menor relevância, identificamos que a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, as organizações não-governamentais e os centros de formação de associações de escolas solicitaram intervenções a alguns dos inquiridos¹²⁵.

¹²⁵ No caso de três situações não foi possível identificar quais as instituições que solicitaram a intervenção dos inquiridos.

É de destacar, ainda, que dois *peritos* participaram noutros momentos do programa TEIP2. Um integrou o grupo que desenvolveu formação sobre o projeto TEIP às E/AE da zona sul e centro do país¹²⁶ - no início destas E/AE terem integrado o programa TEIP - e outro integrou um dos grupos que realizou a avaliação do programa TEIP2¹²⁷.

Na análise realizada constatamos, ainda, que alguns *peritos* acompanharam mais do que uma E/AE. Por conseguinte, apresentamos na Tabela 29, o número de E/AE acompanhadas por cada um.

Tabela 29
Número de E/AE que cada *perito* acompanha no programa TEIP2

Codificação <i>peritos externos</i>	Número de E/AE
PE1	2
PE2	1 ¹²⁸
PE3	2
PE4	2 ¹²⁹
PE5	2 ¹³⁰
PE6	1
PE7	2
PE8	2
PE9	3 ¹³¹
PE10	1 (com outro colega)
PE11	1
PE12	1
Total de E/AE	20

¹²⁶ As IES que participaram na organização de ações de formação que visaram o apoio à elaboração dos Projetos TEIP dos agrupamentos da 2.ª fase foram a Escola Superior de Educação de Portalegre e de Setúbal e um grupo de professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Comissão de Coordenação Permanente do TEIP2, 2010, pp. 34-35).

¹²⁷ Na avaliação do programa foram realizados dois estudos, um pela Universidade Católica Portuguesa e outro desenvolvido pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

¹²⁸ Na lista facultada pela DGIDC este *perito* acompanhava 2 E/AE, no entanto, na entrevista referiu que apenas acompanhou uma E/AE no TEIP2.

¹²⁹ Embora tenha acompanhado duas E/AE no programa TEIP2, com a mudança de direção numa delas deixou de exercer esta atividade.

¹³⁰ Este *perito* não desenvolveu o seu trabalho em 2011 porque esteve de baixa. Voltou em 2012, mas apenas acompanhou uma das E/AE.

¹³¹ Este *perito* referiu que inicialmente acompanhou 2 E/AE (entre 2009-2011) e que no ano seguinte foi convidado por outra.

A partir dos dados da tabela constatamos que os doze inquiridos acompanharam um total de vinte E/AE. Cinco acompanharam uma E/AE, sete acompanharam duas E/AE e um acompanhou três E/AE. Esta análise permite-nos constatar que maioria dos entrevistados acompanhou mais do que uma E/AE.

Tipo de IES, categoria e vínculo dos peritos

Embora tenhamos optado por constituir a amostra de *peritos* a partir apenas de IES, consideramos importante analisar o tipo de IES a que estes inquiridos pertencem. Para além disso, também se torna relevante evidenciar quais as categorias profissionais e o tipo de vínculo (cf. Tabela 30).

Tabela 30
Tipo de IES, categoria e vínculo dos peritos

Tipo IES	Categoria profissional	Vínculo à instituição
Politécnico/Público	Professora Assistente	Contrato por tempo determinado
Politécnico/Público	Professor equiparado a Adjunto	Contrato por tempo determinado
Politécnico/Público	Professora Adjunta	Contrato por tempo indeterminado
Politécnico/Público	Professora Adjunta	Contrato por tempo indeterminado
Universidade/Privada	Professor Assistente Convidado ¹³²	Colaboração
Universidade/Privada	Professora Auxiliar	Sem dados ¹³³
Universidade/Pública	Professora Auxiliar	Contrato por tempo indeterminado
Universidade/Pública	Professora Auxiliar	Contrato por tempo indeterminado
Universidade/Pública	Professora Auxiliar ¹³⁴	Contrato por tempo indeterminado
Universidade/Pública	Professor Associado	Contrato por tempo indeterminado
Universidade/Pública	Professora Catedrática	Contrato por tempo indeterminado
Universidade/Pública	Professor Catedrático	Contrato por tempo indeterminado

A análise realizada aos dados permite-nos constatar que, dos doze *peritos*, oito pertencem a universidades, dos quais dois pertencem a uma universidade privada. Os restantes quatro *peritos* estão vinculados ao ensino politécnico.

¹³² <http://w3.dgeec.mec.pt/rebides/2011/>.

¹³³ Este inquirido não focou o tipo de contrato, no entanto referiu que tem um vínculo de exclusividade a tempo inteiro.

¹³⁴ Este inquirido aposentou-se em 2011, no entanto continuou a acompanhar o agrupamento do programa TEIP2. Atualmente acompanha E/AE do TEIP3, mas a partir de outra IES.

No que respeita à categoria profissional, dois *peritos* são professores Catedráticos, um é professor Associado, quatro são professores Auxiliares. Relativamente aos *peritos* que pertencem ao politécnico, três são professores Adjuntos, um é Equiparado a Adjunto e outro é professor Assistente¹³⁵.

Relativamente ao vínculo com a instituição, dos doze *peritos*, oito têm contrato por tempo indeterminado e dois têm contrato por tempo determinado¹³⁶.

3. O recrutamento dos *peritos externos* para as equipas multidisciplinares - os percursos construídos

A análise realizada ao despacho normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro permitiu-nos identificar que a modalidade decretada para o recrutamento destes atores atribui à CCP do Programa TEIP2 a competência de indicar os *peritos externos* para as Equipas multidisciplinares (Artigo 16.º, ponto 2)¹³⁷. Neste processo foram assumidas duas estratégias diferentes por esta comissão. Por um lado, incentivou os agrupamentos a convidar “‘especialistas’ com empatia com as escolas e perfil adequado para esta função” e, por outro lado, no caso dos agrupamentos que não revelaram “capacidade de iniciativa ou de sedução para recrutar o seu amigo crítico”, a comissão realizou contactos com as IES (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, p. 34).

Na análise realizada ao testemunho dos inquiridos, foram identificados esses dois modelos de recrutamento: (1) a Equipa TEIP2/DGIDC contacta a IES – recrutamento pela IES; (2) a Equipa TEIP2/DGIDC incentiva a E/AE a convidar o *perito* - recrutamento pela E/AE. Porém, em cada modelo foram sendo construídas outras variantes, em que, quer a IES, quer a E/AE assumiram, ao mesmo tempo, um papel direto e indireto nesse processo.

Este subcapítulo está organizado em três secções. Na primeira apresentamos o modelo em que a Equipa TEIP2/DGIDC contacta a IES para recrutar o *perito*. Na segunda, descrevemos o modelo em que a Equipa TEIP2/DGIDC convida a E/AE a recrutar o *perito*. Por fim, na terceira, apresentamos e analisamos as modalidades e formas de recrutamento que os inquiridos vivenciaram em cada “caso” de recrutamento.

¹³⁵ Não foi possível obter dados sobre a categoria profissional de um dos inquiridos.

¹³⁶ No caso de dois inquiridos não foi possível recolher esses dados.

¹³⁷ Porém, em termos organizativos, quem assumiu todo este processo foi a Equipa TEIP2/DGIDC, que integrou o presidente da Comissão de Coordenação Permanente e outros técnicos da DGIDC.

A pesquisa realizada permite-nos evidenciar que: i) em cada modelo de recrutamento foram criadas várias formas; ii) no caso dos inquiridos que acompanharam mais do que uma E/AE, o seu processo de recrutamento nem sempre foi realizado da mesma forma.

3.1. A CCP/Equipa TEIP2/DGIDC contacta a IES

Neste modelo de recrutamento a Equipa TEIP2/DGIDC contacta a IES e é esta que depois desenvolve o processo de recrutamento dos *peritos*. A partir da análise realizada aos testemunhos dos inquiridos é possível evidenciarmos três formas de recrutamento que foram desenvolvidas neste modelo (cf. Figura 8).

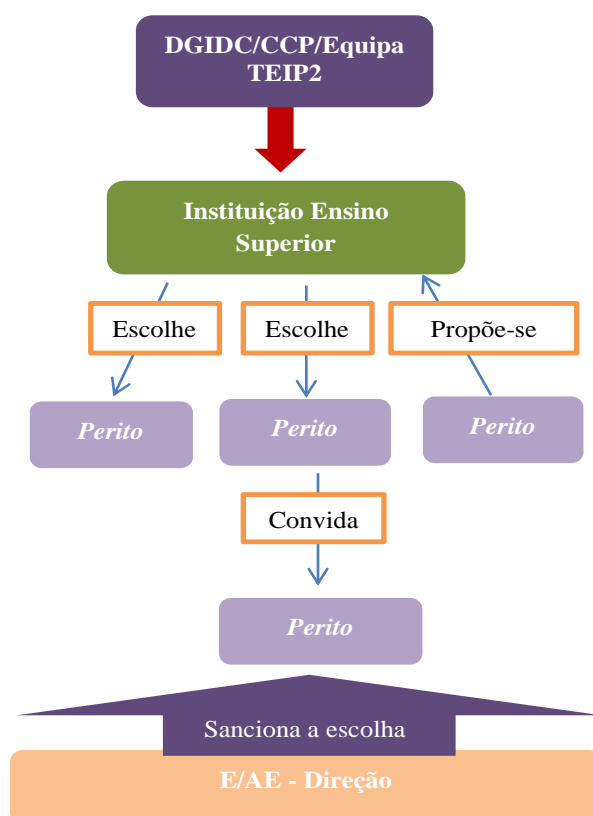


Figura 8 - Formas de recrutamento quando a CCP/Equipa TEIP2 contacta a IES

A IES escolhe o perito

Esta modalidade de recrutamento foi referida apenas por dois entrevistados, mas os processos descritos foram muito diferentes. Enquanto no caso de *Telma*, ela foi contactada

por um membro da direção da IES para ser *perito*, no caso de *João*, o processo teve um maior envolvimento dos docentes da respetiva IES, configurando uma negociação entre pares:

Nós fomos contactados para enquanto instituição, acompanhar os agrupamentos. (...) Depois, em termos de escola [Instituição de Ensino Superior] houve uma discussão nas áreas científicas mais pertinentes ou que tinha maior predisposição, experiência, sensibilidade, conhecimento académico, não sei, e surgiram os nomes assim.

(*João*, entrevista)

A IES de *João* escolheu pessoas com determinados atributos:

Havia pessoas da Sociologia, mas não só da Sociologia, no sentido mais académico ou mais convencional do termo, mas pessoas que vinham da área da Sociologia e tinham uma experiência de contacto com as escolas e trabalho em projetos com as escolas, de intervenção, isso era uma vertente. Depois havia docentes, colegas que não vinham dessa área, mas tinham essa experiência de trabalho com escolas, ou porque tinham orientado estágios, ou porque tinham estado nas direções de cursos com orientações de estágio, conheciam o terreno, etc. - e basicamente eram estas (...) E depois essa distribuição “Eu fico com esta escola, tu ficas com aquela” teve muito a ver, por um lado, com esse conhecimento, alguém tinha trabalhado já com o agrupamento R.

(*João*, entrevista)

A questão da experiência e do conhecimento da realidade das escolas – quer seja através de projetos, quer seja através do acompanhamento de estágios, quer ainda, e numa última fase, da decisão da existência de relações de trabalho anteriores com a E/AE a apoiar – assume um peso importante neste processo de recrutamento. Parece-nos que a IES tem a iniciativa de convidar pessoas para serem *peritas* com determinadas competências científicas e técnicas que considerou cruciais para desenvolver este trabalho junto das E/AE.

O perito convida outros peritos

Embora *Cidália* pertença à mesma IES de *João*, no seu caso, a forma de recrutamento foi diferente, uma vez que foi convidada a integrar o acompanhamento a uma E/AE, por um colega.

Havia necessidade de outra pessoa e eu como já trabalhava com este colega noutras coisas e entendemo-nos, fazemos uma boa equipa, complementamo-nos um ao outro. E a minha experiência nesta área, e também porque a escola tinha muitos ciganitos, e eu tinha esta experiência, depois, portanto, falaram-me e eu aceitei prontamente, porque é um trabalho que me agrada imenso.

(*Cidália*, entrevista)

Na voz de *Cidália* são evidenciadas duas grandes razões que considera que levaram o seu colega a convidá-la. Por um lado, o facto de trabalharem bem em equipa e, por outro lado, o facto de ela ter experiência com a comunidade cigana, sendo esta uma das características da E/AE. Embora a forma de recrutamento seja diferente, constatamos, mais uma vez, que a importância dada ao “conhecimento da realidade”, ou do contexto de ação, tem uma presença forte aquando a escolha dos *peritos*.

Esta forma de recrutamento também é evidenciada por uma entrevistada de uma outra instituição.

A pedido de um professor da faculdade, que era na altura do Conselho Diretivo, e portanto, ele tinha sido contactado pelo Ministério [da Educação] e pediu-me para tentar arranjar alguns professores que quisessem fazer parte do grupo [de *peritos*]...

(*Telma*, entrevista)

O perito propõe-se

Esta variante de recrutamento - o *perito* candidata-se - foi evidenciada por um dos inquiridos:

O presidente da comissão permanente, mandou para a [instituição] a perguntar quem é que queria ser [“perito”] e eu vi que aquela escola era uma das escolas que não tinha “perito” externo e pensei “pronto é a minha oportunidade de intervir naquele contexto”, que achei tão adverso e, por isso, candidatei-me ao agrupamento G e como não havia ninguém, fiquei.

(*Irene*, entrevista)¹³⁸

3.2. A CCP/Equipa TEIP2 convida E/AE a recrutar o *perito*

Nesta modalidade são identificadas quatro variantes. Numa das variantes o *perito* é convidado diretamente pela direção da E/AE. Quanto às outras três, o *perito* é convidado por professores da E/AE, ou o *perito* é convidado por outro *perito*, ou, ainda, o *perito* é convidado por outra E/AE (cf. Figura 9). Estas três últimas são variantes nas quais a direção da E/AE tem um papel mais indireto.

¹³⁸ Apesar de *Irene* ter sido recrutada para uma das E/AE através desta modalidade/forma, para a outra E/AE o seu processo de recrutamento enquadra-se na modalidade em que a CCP delega na E/AE esta função.

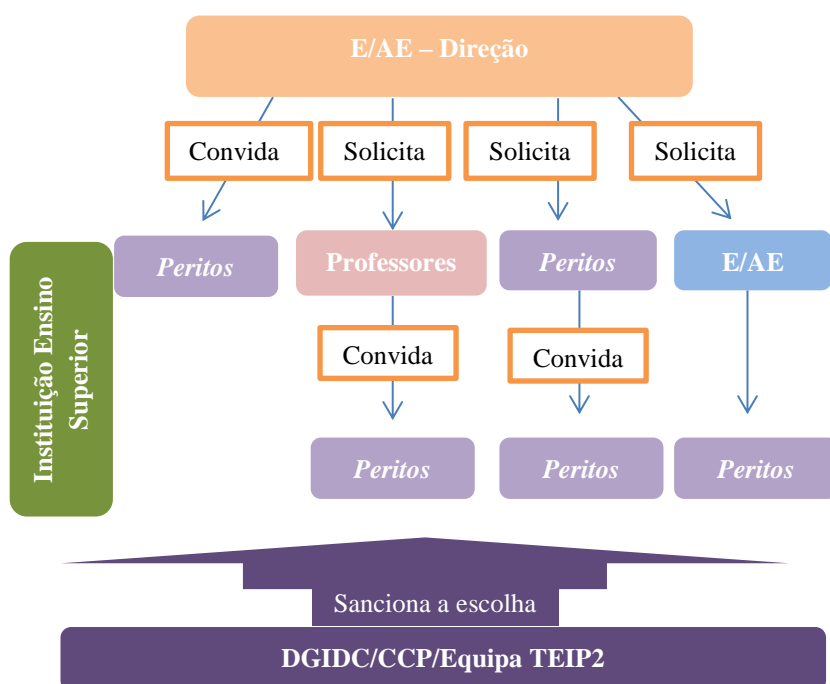


Figura 9 - Formas de recrutamento quando a CCP/Equipa TEIP2 convida a E/AE a recrutar o *perito externo*

A E/AE - Direção convida diretamente

Nesta variante, os *peritos* foram convidados diretamente pela direção das E/AE. A partir da análise dos dados foi possível identificarmos seis *peritos* - *Tomás, Joana, Irene, Sónia, Duarte e Susana* – que vivenciaram este processo de recrutamento. A existência de um conhecimento prévio da direção em relação à sua pessoa, prévio ao programa TEIP, é uma das principais razões que apontam para o facto de terem sido convidados.

A questão de existir um outro tipo de relação anterior com a E/AE foi evidenciada por *Tomás*:

Na escola onde eu estou já dava algum apoio (...) agora como existia esse conhecimento do agrupamento, quando no TEIP2 o agrupamento contactou-me.

(*Tomás*, entrevista)

Também *Irene* exemplifica a existência desta relação prévia, mas neste caso com um dos elementos da direção num outro contexto.

(...) como faço muito apoio em metodologias de investigação e, na altura, até nem tinha dedicação exclusiva e tinha mesmo um gabinete de apoio a teses e doutoramentos em metodologias. Elas [umas professoras que estavam a fazer mestrado] vieram falar comigo

metodologias. Elas [umas professoras que estavam a fazer mestrado] vieram falar comigo se eu dava apoio e eu comecei a dar apoio a essas duas pessoas para acabarem, uma era da direção do agrupamento [agrupamento H]e depois *ela contactando com o meu pensamento e sabendo das minhas experiências* perguntou se eu queria ir para o agrupamento, se queria ser perita externa do agrupamento, eu disse que sim.

(Irene, entrevista)

Em certos casos, a intervenção realizada antes de terem integrado o programa como *peritas externas* parece-nos ter sido de maior relevo. No caso de *Sónia*, a relação foi estabelecida aquando a sua participação na equipa que realizou a avaliação do programa TEIP2; no caso de *Susana*, quando participou numa das equipas que deu formação às E/AE que integraram o programa.

O trabalho de *perito externo* tem vindo a ser desenvolvido desde 2009. A oportunidade para trabalhar no SAME [Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas] e como perita externa surge, no meu caso, com o “estudo de caso” [investigação que integrou a primeira avaliação do programa TEIP] (...) o ser perita advém e vem na sequência desse primeiro desafio – estudo de caso de um agrupamento TEIP.

(Sónia, entrevista)

Nessa primeira [Ação de formação com os E/AE TEIP2], logo em julho, eu conheci vários agrupamentos e depois dois deles contactaram-me em setembro, creio, setembro, outubro no sentido de ficar como “amiga crítica” que era a palavra que se usava.

(Susana, entrevista)

Duarte, embora tenha sido convidado diretamente pelas diretoras das E/AE para ser *perito externo*, é um exemplo – poder-se-á dizer “excecional” no contexto destes inquiridos - de como a relação estabelecida anteriormente ao programa não foi (sempre) a razão principal para a escolha de todos os *peritos*.

Em [dezembro] 2009, recebi, inesperadamente, dois convites de escolas integradas no Programa TEIP2 para o desempenho de funções de “consultor” (...) Por convite das diretoras das duas escolas, convite que achei estranho *porque eu não as conhecia, nem conhecia ninguém naquelas escolas* [itálico nosso]. *Talvez tenha sido sugestão de quem coordenava o programa TEIP* [aqui refere-se ao coordenador da Comissão de Coordenação Permanente].

(Duarte, entrevista)

A E/AE - Direção atribui a responsabilidade a professores/ convite indireto

Neste caso, tal como foi identificado no ponto anterior (cf. § 5.3.2.1.), a questão da relação prévia entre os professores e os putativos *peritos* também se destaca aqui.

Fazem parte deste caso inquiridos que têm uma relação com docentes das E/AE, porque estes são ou já foram seus estudantes, tendo sido esta relação que esteve na base do convite. *Graça e Elsa* exemplificam isso mesmo:

O diretor do agrupamento disse para ela [doutoranda]: “ Já que está a elaborar esse projeto, é um projeto que vai envolver muita gente podia começar a pensar no projeto TEIP, onde integrasse tudo”. E ela [doutoranda] falou-me e eu disse: “ com um doutoramento não pode abranger tudo”. E foi aí que ela me disse: “A professora não quer ser nossa perita externa? Porque já que está a trabalhar comigo, eu é que tenho essa responsabilidade”.

(*Elsa*, entrevista)

Mas recebi um outro convite, de uma outra escola (...) de uma professora que era a coordenadora do TEIP e que tinha sido minha estudante na licenciatura, tinha feito o estágio comigo e eu, por razões de compromisso afetivo, aceitei uma coisa que eu tinha pensado que ia deixar de fazer.

(*Graça*, entrevista)

Embora *Bernardo* também tenha sido convidado por este conhecimento prévio, alega que as razões que estiveram na base do convite que lhe foi endereçado estão relacionadas com as suas competências técnicas, com a consultoria e avaliação e a sua experiência no terreno.

Foi por convite de pessoas que conheciam a minha experiência na área de consultoria e de avaliação. Avaliação externa, mais que interna...conheciam o trabalho, porque fiz alguns trabalhos de avaliação externa de alguns centros [de formação] (...). Portanto conhecendo este trabalho, penso que foi a partir daí. E penso que terá tido a ver com a minha experiência da prática pedagógica.

(*Bernardo*, entrevista)

A E/AE atribui a responsabilidade a outra E/AE/convite indireto

A análise realizada também permite constatar que o recrutamento foi feito através da mediação de outra E/AE. *Bernardo* exemplifica como um diretor de uma E/AE também pode assumir um papel de mediador.

O primeiro convite veio do diretor do agrupamento de Escolas A e depois encontraram-se os diretores dos dois agrupamentos, que eu não conhecia diretamente a diretora do B, e ele falou-lhe e ela perguntou-lhe se eu não poderia ser consultor dos dois. Na altura não havia qualquer impedimento.

(Bernardo, entrevista)

A E/AE solicita que um perito convide outro perito

Apesar de nenhum dos inquiridos referir ter sido recrutado por esta modalidade, um deles destacou que assumiu este papel de mediador, tal como é exemplificado no seguinte testemunho:

Mas esses foram um bocadinho... “aquele TEIP está a pedir um consultor, eu já estou neste e neste, queres tu? Tens disponibilidade?

(Joana, entrevista)

Nesta forma de recrutamento é a E/AE - direção que indiretamente (através de outros *peritos*) determina qual a pessoa que deve assumir o estatuto de *perito*.

3.3. As modalidades e as formas de recrutamento dos inquiridos

Na Tabela 31 apresentamos as modalidades e as respetivas formas de recrutamento que foram experienciadas pelos inquiridos aquando o seu recrutamento para cada em E/AE.

Tabela 31
Modalidades/formas de recrutamento dos inquiridos

<i>Peritos inquiridos</i>	<i>E/AE</i>	<i>Modalidades/formas de recrutamento</i>
PE1	A	A CCP/Equipa TEIP2 convida E/AE a recrutar o “perito”/ a E/AE - Direção atribui a responsabilidade a professores/ convite indireto
	B	A CCP/Equipa TEIP2 convida E/AE a recrutar o “perito”/ a E/AE – Direção atribui a responsabilidade a outra E/AE/convite indireto
PE2	S	A CCP/ Equipa TEIP2 convida E/AE a recrutar o “perito”/ a E/AE - Direção convida diretamente
PE3	C	A CCP/ Equipa TEIP2 convida E/AE a recrutar o “perito”/ a E/AE - Direção convida diretamente
	D	
PE4	E	A CCP/ Equipa TEIP2 convida E/AE a recrutar o “perito” /a E/AE - Direção atribui a responsabilidade a professores/ convite indireto
	F	
PE5	H	A CCP/ Equipa TEIP2 convida E/AE a recrutar o “perito”/ a E/AE - Direção convida diretamente
	G	A CCP/ Equipa TEIP2 atribui a responsabilidade à IES/o “perito” candidata-se

PE6	J	A CCP/Equipa TEIP2 convida E/AE a recrutar o “perito”/ a E/AE - Direção atribui a responsabilidade a professores/ convite indireto
PE7	L	A CCP/ Equipa TEIP2 convida E/AE a recrutar o “perito”/ a E/AE - Direção convida diretamente
	M	
PE8	T	A CCP/ Equipa TEIP2 convida E/AE a recrutar o “perito”/ a E/AE - Direção convida diretamente
	U	
PE9	V	A CCP/ Equipa TEIP2 convida E/AE a recrutar o “perito” / a E/AE - Direção convida diretamente
	X	
	Z	
PE10	P	A CCP/Equipa TEIP2 atribui a responsabilidade à IES/ o “perito” convida
PE11	Q	A CCP/Equipa TEIP2 atribui a responsabilidade à IES/a IES escolhe o “perito”
PE12	W	A CCP/ Equipa TEIP2 atribui a responsabilidade à IES/a IES escolhe o “perito”

Os dados da tabela apontam para o facto de a modalidade em que a CCP/ Equipa TEIP2 atribui a responsabilidades nas E/AE ser aquela em que mais *peritos* foram recrutados – dezasseis (em vinte “casos”). Quando analisamos as variantes desta modalidade verificamos que a que teve uma maior expressão foi o convite direto por parte da Direção da E/AE que ocorreu em onze “casos”, seguindo-se a variante em que os professores convidam o *perito* – a E/AE convida indiretamente – que ocorreu em quatro “casos”. A variante com menor relevância foi aquela em que outra E/AE convida o *perito* (apenas ocorreu num “caso”).

A segunda modalidade de recrutamento - a CCP/Equipa TEIP2 atribui a responsabilidade à IES - apenas ocorreu em quatro “casos”. Nesta modalidade a variante em que a IES escolhe o *perito* ocorreu em dois “casos”. Nas outras duas variantes - o *perito* propõe-se e o *perito* convida – ocorreu um “caso” em cada uma.

Após a caracterização das várias modalidades e formas de recrutamento, passamos a analisar, no subcapítulo seguinte, as regras de orientação para a ação deste ator.

4. Regras de orientação para a ação do *perito externo*

As normas emanadas pelo Despacho normativo n.º 55/2008 foram as primeiras orientações que visaram prescrever a ação dos *peritos* externos, ainda que estas tenham sido escassas e genéricas. É à luz das injunções destas prescrições que analisamos como é que foram interpretadas e reinterpretadas por outros atores envolvidos na execução do programa. Assim, e embora a CCP/Equipa TEIP2 faça parte da estrutura de administração da educação responsável pela implementação do programa (DGIDC), entendemos que é importante analisar as orientações que foram emanadas por esta comissão, uma vez que consideramos

que estas normas são, também, resultado de uma interpretação e reinterpretação das prescrições do normativo¹³⁹.

Esta parte encontra-se organizada em duas secções: na primeira secção apresentamos as prescrições que constam no normativo para a ação do *perito*; na segunda, analisamos as interpretações e reinterpretações da CCP/Equipa TEIP2 em relação aos modelos prescritos na legislação e em outros documentos de orientação normativa.

Os dados analisados permitem-nos evidenciar que: i) a CCP/ Equipa TEIP2 através dos documentos que criou, acrescentou algo aos modelos decretados pelo normativo (ainda que neste não existissem modelos); ii) abriu, no exercício da sua autonomia relativa, novos horizontes para a ação do *perito*.

4.1 As prescrições do normativo

Analisaremos as orientações que são emanadas pelo despacho normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro, normativo que retomou o programa TEIP e criou a figura de *perito externo*.

Um dos primeiros elementos prescritivos é, desde logo, o que “dá nome à coisa” pelo qual um dos participantes a recrutar para o programa passa a existir e a exercer a sua ação sob a denominação de *perito externo* (ponto 2 do artigo 16.º). Há aqui, por um lado, a intenção de designar alguém que seja *perito* (embora não sejam enunciados os critérios e as qualidades que atribuem este estatuto); e, por outro lado, a determinação que esteja numa posição de exterioridade face à administração da educação e face às E/AE e às próprias equipas multidisciplinares nas quais é integrado.

A modalidade de recrutamento é, também, uma prescrição que está vigente no normativo. De acordo com o Artigo 16.º os *peritos externos* são “indicados pela comissão de coordenação permanente” para fazerem parte da equipa multidisciplinar (cf. ponto 2, Artigo 16.º). No entanto, no Artigo 17.º é referido que a avaliação interna do projeto é da responsabilidade da CCP “tendo como referência as metas e os objectivos traçados na candidatura e consolidados com a sua aprovação” e que pode “implicar a nomeação de um

¹³⁹ Neste processo, temos presente que, tal como defende Lima (2011), esses processos, “são fortemente condicionados pelos contextos e pelos actores envolvidos” (p. 108).

perito externo de acompanhamento ao projecto, designado pela comissão de coordenação permanente e pela direcção regional de educação competente” (ponto 2, alínea b)¹⁴⁰.

Em relação ao papel e funções do *perito*, no normativo apenas é referido que “acompanha” o projeto TEIP2. Não há uma explicitação de quais são as suas funções, seja na equipa multidisciplinar, seja no processo de avaliação interna do projeto.

Em suma, através do normativo em causa a administração cria um ator – *perito externo* -, mas as prescrições (ou a falta delas) no normativo concedem uma larga margem a outros atores para definirem regras de ação do *perito*. Ainda assim, o facto da autoridade pública determinar quem é quem, e qual o seu estatuto no processo, garante (simbolicamente, pelo menos) que estamos num processo que conta com um saber pericial (que é externo à administração da educação, às E/AE e à profissão docente).

4.2 Os modelos de ação interpretados e reinterpretados pela CCP/Equipa TEIP2

Os modelos interpretados resultam da interpretação dos modelos decretados, aqueles que são prescritos na legislação e em outros documentos de orientação normativa, mas incluem, também, as regras formais que vão sendo produzidas no decorrer da ação pelos atores que estão envolvidos na ação¹⁴¹. Analisamos, então, os modelos interpretados e reinterpretados pela CCP/Equipa TEIP2 do programa.

Interessa-nos captar as prescrições que estão espelhadas nos documentos que foram criados por esta comissão, nomeadamente: o Contrato de Prestação de Serviços (CPS) ou também denominado de protocolo e as *Orientações da equipa TEIP2/DGIDC para a ação do perito*. Será a partir destes que identificaremos quais as prescrições inalteradas, quais as prescrições atualizadas e quais as prescrições alternativas geradas na/pela CCP/Equipa TEIP2¹⁴².

¹⁴⁰ Este facto, como veremos ainda, pode ter implicações para a ação ou para o entendimento que os *peritos* têm sobre a sua ação, uma vez que alguns inquiridos consideram que quem integra a avaliação interna do programa são eles mesmo.

¹⁴¹ Relembrando o texto de Lima (2011) são estes atores que “acrescentam algo aos modelos decretados, captam-lhe sentidos, destacam-lhe certos elementos e, não raras vezes, abrem-lhe novos horizontes nem sempre previstos e nem sempre coincidentes com as intenções do legislador/produtor” (p. 108).

¹⁴² A contratualização dos serviços do *perito* traduziu-se na realização de um Contrato de Prestação de Serviços ou também denominada de Protocolo (aqui iremos adotar a primeira nomenclatura) realizado entre a IES do *perito* e a E/AE que esse mesmo *perito* acompanha.

As prescrições inalteradas

A análise realizada ao CPS permite-nos identificar que as prescrições que constam no normativo atrás referido (despacho normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro) se encontram espelhadas neste documento. Primeiro, os CPS foram sempre concretizados entre as E/AE e as IES às quais estão vinculados os *peritos*, cumprindo-se a exterioridade deste ator. Segundo, é reafirmada a função de acompanhamento:

De acordo com o Artigo 17º deste despacho, o acompanhamento e avaliação dos projectos é um elemento fundamental do modelo de intervenção deste programa, prevendo-se, na alínea b) do ponto 2 deste Artigo, a existência de um “perito” externo de acompanhamento ao projecto.

(Contrato Prestação de Serviços, 2010)

As prescrições atualizadas

Como atrás notámos, o normativo não é muito claro em relação ao *perito externo* da equipa multidisciplinar ser o mesmo que acompanha a avaliação interna do projeto. No entanto, quando analisamos o CPS, este esclarece que o *perito externo* contratualizado é o “referido nos artigos n.º 16 e 17 do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro” (Cláusula segunda, ponto 1, Contrato Prestação de Serviços, 2010). Além deste *perito* participar na avaliação interna do programa, no CPS é definido que um dos produtos dos seus serviços é o “Relatório de avaliação interna do Projeto Educativo TEIP do Agrupamento / Escola, a realizar em colaboração com a Comissão de Coordenação Permanente do Programa TEIP, com periodicidade anual.” (Cláusula quarta, ponto 1, alínea a, Contrato Prestação de Serviços, 2010).

Estes dados permitem-nos evidenciar que a CCP/Equipa TEIP2, através do CPS esclarece que o *perito* a convocar para a equipa multidisciplinar, bem como para a avaliação interna, é o mesmo. Dito de outro modo, este documento atualiza algumas especificações do papel do *perito*, concretamente no que respeita à avaliação interna do programa.

As prescrições criadas/acrescentadas

As prescrições que consideramos como alternativas são aquelas que não são referenciadas no próprio normativo e que a CCP/Equipa TEIP2 acrescentou para complementar/especificar as orientações da ação dos *peritos*. Uma das alternativas está relacionada com a introdução de um novo conceito – o de “amigo crítico” – como outra forma de designar e definir aquele ator.

Mais, é a partir desta aceção que são contratualizados os serviços de consultoria¹⁴³. Consequentemente, a introdução deste novo termo para denominar este ator tem subjacentes funções e competências um pouco diferentes das do *perito*¹⁴⁴. Como se pode ler noutro documento em análise, são apresentados os contributos da literatura na qual são especificadas três premissas que justificam a necessidade de um *perito externo* na aceção de “amigo crítico”, nomeadamente:

Consenso alargado sobre a dificuldade das escolas encetarem processos de mudança/melhoria; 2. Em particular, nestas condições, *as escolas precisam de 1 “perito” externo na aceção de “amigo crítico”* 3. Há evidências da mais-valia deste conceito que encerra uma “tensão”: é 1 recurso exterior à escola com uma posição, à partida, de apoio incondicional (é amigo), mas que não abdica, contudo, de um olhar mais acutilante que desafia práticas e concepções instaladas (é crítico), para além de contribuir com conhecimentos técnicos e experiência na área.

(*Orientações para a ação do “perito”, s/d*)

Uma outra prescrição acrescentada está relacionada com o facto de o *perito externo* assumir um papel de liderança da equipa de *peritos* da sua IES. O estabelecimento do número de sessões que o *perito* tem nas E/AE (10 a 12 sessões por ano) e a duração das mesmas (3 horas) foi mais uma das prescrições acrescentadas¹⁴⁵. Também foi criada uma prescrição no sentido de dar orientações ao *perito* para alargar a sua ação

a) Outros actores da comunidade educativa como seja os professores, órgãos de administração e gestão, pais, alunos e outros elementos da comunidade envolvente, para a sensibilização aos objectivos e metas do projecto e/ou para a criação de um clima relacional propício à sua execução e avaliação.

¹⁴³ Embora no ano letivo 2011-2012 (que corresponde ao segundo ciclo de recrutamento) foi criado um “novo” CPS em que foi retirada a aceção de “amigo crítico”. Esta reorientação ocorreu a par da saída do coordenador da CCP (finais de outubro de 2010) e após mudança de governo (2011).

¹⁴⁴ O “amigo crítico” é alguém que apoia e critica incondicionalmente a escola. A gestão desta tensão deve sustentar-se nas seguintes competências: abertura, compreensão, aconselhamento, relacionamento com os professores, comunicação desafio e recurso (MacBeath, Meuret, Schratz, & Jakobsen, 2005, pp. 268-269). Além disso, o “amigo crítico” é “alguém em que se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas, e também êxitos” (Leite, 2002, p. 97). A CCP sustentou teoricamente este documento a partir do relatório de MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., Jakobsen, L.B. (1999). Evaluating quality in school education: a european pilot project. Final report. Disponível em <http://old.istruzione.lombardia.it/valutazione/strumenti/sist-indicatori/Evaluatingquality.pdf>.

¹⁴⁵ No caso do protocolo estabelecido no ano letivo 2011-2012 houve uma redução do número de sessões: de 10-12 passou para 8-10.

b) Junto de outros atores da E/AE através da prestação de serviços de formação contínua relacionada com o desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo TEIP.
(Cláusula terceira, ponto 1, Contrato Prestação de Serviços, 2010)

Finalmente, uma última prescrição identificada está relacionada com a integração dos *peritos* numa rede de *peritos externos* do programa TEIP2, sendo esta coordenada pela CCP/Equipa TEIP2.

É ainda esperada a participação do “perito” numa rede de *peritos externos* de Agrupamentos/ Escolas envolvidos no Programa TEIP2, direccionada para a discussão das principais problemáticas associadas ao seu trabalho como “amigo crítico” do TEIP e para a partilha de instrumentos de carácter metodológico.

(Cláusula quarta, ponto 2, Contrato Prestação de Serviços, 2010)

Também o documento *Orientações para a ação do perito* introduz um conjunto de orientações para a ação do *perito*. Neste documento, as funções prescritas para o *perito externo* estão associadas ao papel de “amigo crítico”, como fossem designações iguais:

- apoiar e aconselhar a escola na elaboração e negociação do projeto educativo TEIP;
- apoiar e aconselhar a escola no desenvolvimento do projeto educativo TEIP e nos modos de o avaliar;
- ser em si mesmo um recurso e fazer a mediação com outros recursos necessários à implementação do projeto educativo TEIP;
- aconselhar na escolha de instrumentos de recolha e tratamento da informação;
- ser um catalisador, no sentido de permitir que a escola vá mais longe do que iria sozinha;
- os *peritos* externos/amigos críticos devem estar articulados em rede – aferindo procedimentos e estratégias, incentivando a comunicação entre as escolas – sendo os actuais meios informáticos (ex. plataforma moodle) facilitadores da constituição desta rede;
- a gestão e monitorização desta rede exige uma coordenação central que deverá ser da responsabilidade da equipa TEIP da DGIDC.

(*Orientações para a ação do perito*, s/d)

A par com estas premissas, a CCP/Equipa TEIP2 apresenta, nas *Orientações para a ação do perito*, seis papéis que o *perito externo* deve assumir, a saber, conselheiro científico, organizador, motivador, facilitador, membro da rede e elemento externo, ao qual estão alocados alguns comportamentos relevantes para cada um deles. Neste documento, a CCP/Equipa TEIP2 integrou critérios de sucesso neste processo:

Clara definição do relacionamento com os representantes da escola; mais apoio do que monitorização; acção como especialista mas também como generalista; trabalhar com os

pais e com os alunos; disponibilidade de acordo com as necessidades da escola; existência de clima de crítica positiva na escola.

(*Orientações para a ação do “perito”, s/d*)

Não obstante, este documento congrega um conjunto de orientações muito específicas em relação à ação do *perito externo*, mas na análise que realizámos aos testemunhos dos *peritos*, nem todos tiveram acesso a esse documento.

5. Linhas interpretativas do capítulo

A análise conduzida sobre as características sociodemográficas e socioprofissionais dos *peritos externos* e sobre a forma como eles foram recrutados para as equipas multidisciplinares, bem como a análise aos modelos de orientação para a sua ação permitem-nos destacar três linhas interpretativas que apresentamos de seguida em torno de três tópicos: (i) *peritos externos* com um perfil comum; (ii) a reconfiguração do modelo de recrutamento dos *peritos externos*; (iii) as atualizações e (re) interpretações das prescrições para a ação do *perito externo*. Estas linhas de interpretação contribuem para o esclarecimento de algumas questões da nossa tese, nomeadamente, sobre quem são os *peritos externos* convocados para as equipas multidisciplinares; qual o perfil dos *peritos externos* que foram recrutados para o programa TEIP2 e o perfil socioprofissional dos inquiridos; quais as formas de recrutamento dos *peritos externos* inquiridos para as equipas multidisciplinares; quais as prescrições criadas para a orientação da ação do *perito externo*; e qual a interpretação e reinterpretação da CCP/Equipa TEIP2 sobre as prescrições criadas no normativo.

Os peritos externos no programa TEIP2: perfil comum

A análise de um conjunto de dados permite-nos constatar que o programa TEIP2 envolveu um corpo alargado de *peritos externos* (um pouco mais de oito dezenas), cuja composição foi marcada pela estabilidade entre os dois ciclos (4 em cada 5 continuaram a sua colaboração), maioritariamente pertencentes a IES, universitárias (quatro dezenas) ou politécnicas (três dezenas e meia). Os *peritos externos* envolvidos apresentam perfis sociodemográficos semelhantes: são predominantemente mulheres; têm formação pós-graduada (a maioria tem o grau de doutor); os vários graus académicos obtidos pelos *peritos* são, predominantemente, na área das Ciências da Educação.

No que diz respeito aos *peritos externos* inquiridos, identificamos que a maioria tem qualificação académica pós graduada (75% têm doutoramento e 25% têm mestrado) e a formação foi obtida, maioritariamente, na área da Educação, com 67%, seguindo-se a da Sociologia e outros estudos com 17% e as áreas da Psicologia e do Trabalho Social e de Orientação com 8% cada. Relativamente à categoria profissional com carreira universitária, dois professores catedráticos, um professor associado, quatro professores auxiliares e um assistente. Com carreira no ensino superior politécnico identificámos três professores adjuntos e um professor assistente. Complementarmente a estes dados, e no que diz respeito ao vínculo que os inquiridos têm com a sua IES, 67% têm vínculo indeterminado, 17% têm vínculo determinado e 8% colabora com a instituição¹⁴⁶, o que vem evidenciar o facto de que a maioria dos inquiridos tem vínculos consistentes com as IES.

Os dados também nos permitem concluir que existe uma experiência profissional anterior (ainda que possa estar mais “próxima” ou mais “longínqua” no tempo) de docência no ensino não superior. Dos doze *peritos*, onze têm ou tiveram várias experiências diretas com as escolas, mas com papéis e em modalidades diferentes, o que aponta para uma forte ligação com o contexto escolar (cf. Figura 10)

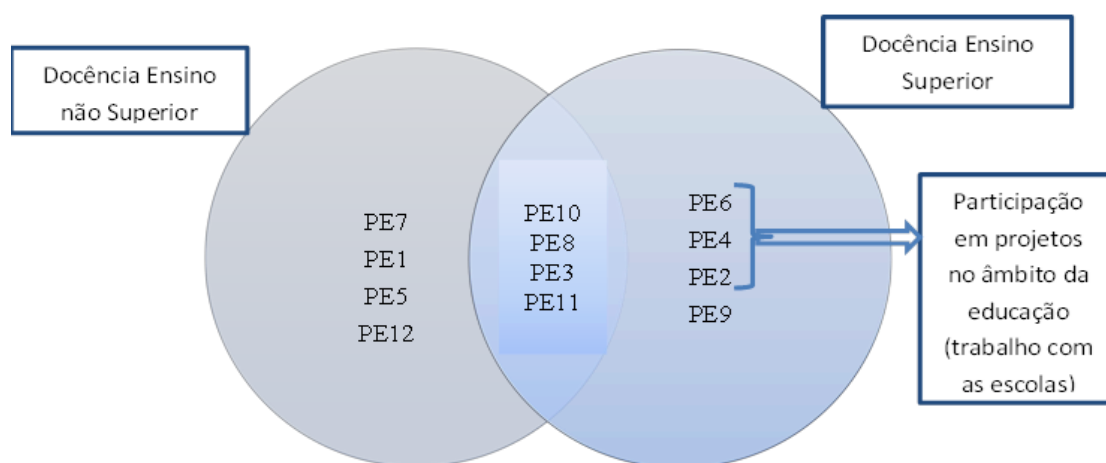


Figura 10 - Percurso profissional de docência dos inquiridos, antes de entrarem na sua IES

¹⁴⁶ Não foi possível obtermos este dado no caso de um inquirido (8%).

A análise realizada ao percurso profissional dos inquiridos após a sua entrada na IES permite-nos destacar que a maioria teve (ou ainda tem) funções de coordenação e que alguns ocuparam (ou ocupam) cargos nos órgãos de gestão das respetivas instituições. Também consideramos relevante destacar que no percurso profissional da maioria dos inquiridos é evidente o exercício de atividades em intervenção social e comunitária (cf. Tabela 32).

Tabela 32

Atividades de intervenção social e comunitárias exercidas pelos inquiridos

Atividades	Número de <i>inquiridos</i> que exercem a atividade
... de avaliação (externa das E/AE, IES, programas, etc.)	11
... de acompanhamento (de programas, projetos)	4
... de consultoria	1
Emissão de pareceres (projetos)	3
Integração de grupos	2

O exercício destas atividades pelos inquiridos enquadra a sua ação na figura de *perito*. Assim, é evidente que quase todos os inquiridos já tiveram outras experiências nas quais assumiram o papel de *perito*, ou outro próximo, em vários campos de intervenção, mormente na Avaliação Externa das Escolas e em diversos tipos de projetos. No contexto da sua ação no âmbito do TEIP, a maioria teve a sua intervenção circunscrita ao acompanhamento das E/AE, embora dois dos inquiridos tenham participado no programa com outras funções¹⁴⁷.

Em conjunto, as cinco regularidades atrás identificadas - concretamente, a formação académica pós graduada, a formação na área das Ciências da Educação, a forte ligação com o contexto escolar, o elevado estatuto profissional e a experiência relevante em funções próximas das de *perito* – permite-nos constatar a existência de um conjunto de “propriedades” sociais comuns aos *peritos externos* entrevistados, tais como, a grande proximidade dos capitais que detêm; as posições que ocupam e as trajetórias profissionais construídas. Outros estudos, por exemplo, o de Gérard Mauger (1996) e o de Barroso et al. (2008) sobre os membros das comissões/grupos de trabalho evidenciam que existe um conjunto de propriedades que são comuns entre os *peritos*.

¹⁴⁷ Um deu formação sobre a conceção dos projetos TEIP e o outro participou na equipa que realizou a avaliação do programa. Identificamos aqui a participação da mesma pessoa em diferentes momentos do programa, nomeadamente: «preparação», «acompanhamento» e «avaliação».

O recurso a pessoas com este perfil pode ser entendido como um meio para dar notoriedade às equipas (Chevallier, 1996) e/ou como um sinal de “sofisticação do processo de decisão” (Barroso, 2000 [1997], p. 145). Embora o apoio pericial, em Portugal, seja mais recorrente no “âmbito da administração central”, nos últimos anos ele tem sido um fenómeno crescente nas *estruturas desconcentradas a nível regional e local* (Lima, 2007, 2011). É numa destas estruturas criadas a nível local – as equipas multidisciplinares sediadas nas E/AE - que ocorre a intervenção dos *peritos externos* do nosso estudo.

A reconfiguração do modelo de recrutamento dos peritos externos

Apesar da regulamentação do TEIP2 estabelecer que é a CCP que deve indicar os *peritos* para recrutamento, foram observadas várias manifestações em que a CCP/Equipa TEIP2 convidou ou atribuiu responsabilidades a outros atores (E/AE- Direção e IES) para desenvolverem este processo de recrutamento.

Dos *peritos* inquiridos, a maioria é recrutada na modalidade - A CCP/Equipa TEIP2 convida a E/AE a recrutar o *perito*. De entre as várias formas desta modalidade é a forma “A E/AE - Direção convida / convite direto” que assume uma maior representatividade na forma como os inquiridos foram recrutados (cf. Tabela 33).

Tabela 33
Modalidades/formas de recrutamento dos peritos inquiridos

Modalidades/formas de recrutamento		Número de E/AE
A CCP/Equipa TEIP2 atribui a responsabilidade à IES	A IES escolhe o <i>perito</i>	2
	O <i>perito</i> convida um “colega”	1
	O <i>perito</i> candidata-se	1
A CCP/Equipa TEIP2 convida E/AE a recrutar o <i>perito</i>	A E/AE - Direção convida / convite direto	11
	A E/AE - Direção atribui a responsabilidade a outros E/AE- Direção/ convite indireto	1
	A E/AE - Direção atribui a responsabilidade a professores/ convite indireto	4

O facto de a maioria dos “casos” de recrutamento (80%) terem sido realizados no âmbito da modalidade “a CCP/Equipa TEIP2 atribui a responsabilidade à E/AE” “permite-nos

constatar que as E/AE usufruíram da margem de decisão que lhes foi facultada. Ainda que, em alguns “casos”, recorram a vários meios e mediadores, nomeadamente a professores e outras E/AE¹⁴⁸. De qualquer modo, o processo de recrutamento dos *peritos* envolve uma negociação entre as partes envolvidas – CCP/Equipa TEIP2, IES e E/AE, na medida em que cada uma pode, em algum momento do processo, bloquear a decisão. Parece-nos, por isso, que se deve considerar que existe uma articulação de modalidades *top-down* e *bottom-up* de recrutamento dos *peritos*.

Em cada uma destas modalidades identificamos vários atores que indicam os *peritos* e lhe conferem o estatuto de *perito* e o legitimam (cf. Tabela 34).

Tabela 34
Atores que atribuem legitimidade ao perito

Modalidades/formas de recrutamento		Atores que atribuem o estatuto de <i>perito</i>	Atores que confirmam a legitimidade do estatuto de <i>perito</i>
A CCP/Equipa TEIP2 atribui a responsabilidade à IES	A IES escolhe o <i>perito</i>	A IES	IES e E/AE- Direção
	O <i>perito</i> convida	Outros <i>peritos</i>	
	O <i>perito</i> candidata-se	O próprio <i>perito</i>	
A CCP/Equipa TEIP2 convida E/AE a recrutar o <i>perito</i>	A E/AE - Direção convida / convite direto	E/AE - Direção	E/AE- Direção e CCP/Equipa TEIP2
	A E/AE - Direção atribui a responsabilidade a outros E/AE- Direção/ convite indireto	Direção de outras E/AE	
	A E/AE - Direção atribui a responsabilidade a professores/ convite indireto	Professores da E/AE	
	A E/AE atribui responsabilidades a outros <i>peritos</i> /convite indireto	Outros <i>peritos</i>	

Para cada modalidade/forma de recrutamento foram envolvidos vários atores no processo de legitimação do estatuto de *perito* e esse processo ocorreu em duas fases: uma primeira fase que corresponde à escolha do *perito* – legitimação do estatuto; outra fase que está relacionada com a confirmação desse mesmo estatuto – legitimação da escolha inicial. No primeiro caso, o estatuto é atribuído pelas IES, por outros *peritos* e pelo próprio *perito*, sendo esta legitimidade confirmada *a posteriori* por outros atores (as IES e as E/AE –

¹⁴⁸ Os nossos dados evidenciam, tal como os obtidos por Figueiredo (2012), uma centralidade da E/AE na escolha do *perito externo*.

Direção). No outro caso, o estatuto é atribuído pelas E/AE (Direção, Direção de outras E/AE, professores da E/AE e por outros *peritos*), sendo depois confirmado pela E/AE e pela CCP/Equipa TEIP2.

Estamos perante a presença de vários atores que se encontram em diferentes cenas que atribuem o estatuto de *perito* à pessoa e legitimam essa mesma escolha, podendo assumir o papel de legitimador nas várias fases. É neste sentido que as modalidades/formas de recrutamento indiciam a presença de modalidades de regulação cruzada em processo, resultante da intervenção de vários atores e legitimidades.

As prescrições para a ação do perito: atualizações e interpretações

A prescrição do papel do *perito* foi aberta e sujeita a atualizações e interpretações. De facto, a análise realizada permite-nos evidenciar que o normativo que cria esta figura não explícita o que se pretende com a sua ação, sendo apenas referido que a sua função é de acompanhar o projeto TEIP e que deve ser alguém detentor de um saber pericial (externo à administração da educação, às E/AE e à profissão docente). Ora, pelo facto de as especificações serem muito rudimentares, origina-se incerteza quanto ao tipo de papel funcional pretendido e permite, a outros atores, uma larga margem para definirem regras de ação dos *peritos*.

Foi neste contexto que a administração da educação, mais propriamente a CCP/Equipa TEIP2, assumiu um papel central na introdução de outros elementos de especificação da prescrição, mas também de novidade, através de documentos que criou - o CPS e as *Orientações para a ação do perito*. Nas prescrições introduzidas pela CCP/Equipa TEIP2, através do CPS, identificámos novos elementos de definição de funções, de atribuições e, consequentemente, novas expectativas quanto ao seu papel: a introdução do conceito de “amigo crítico” para se referir ao *perito*; a atribuição de funções de coordenação quer de uma equipa de *peritos*, quer no âmbito da formação contínua; o estabelecimento do número de sessões e de horas para o *perito* prestar os seus serviços; a integração de aspetos de organização do trabalho; a ação alargada junto de outros atores; e a participação numa rede de *peritos*.

O tipo de funções atribuídas ao *perito* pelo CPS (apoio e sensibilização sobre o projeto TEIP), assim como as tarefas contratualizadas (colaboração no relatório de avaliação interna e na construção de instrumentos - conceção, monitorização e avaliação do projeto educativo

TEIP), indicam a presença de orientações para a ação muito focadas em competências técnicas. Não obstante, o facto de ter introduzido o conceito de “amigo crítico”, e de ter contratualizado os serviços do *perito* a partir desta aceção, também evidencia um novo conjunto de expectativas para a ação do *perito externo*, nomeadamente: conselheiro científico, organizador, motivador, facilitador, membro da rede, elemento externo. Finalmente, a introdução dessas novas funções, papéis e expectativas em relação ao *perito externo*, indutoras de precisão quanto ao que deste esperar, levaram a um alargamento dos horizontes da sua ação, ainda que contida a uma vocação/função técnica.

CAPÍTULO V - A AÇÃO DOS *PERITOS EXTERNOS* NO PROGRAMA TEIP2

Neste capítulo, descrevemos e analisamos a intervenção dos *peritos* no programa TEIP2, considerando quer as orientações que os inquiridos imprimem à sua ação, quer as percepções descritivas e avaliativas que devolvem sobre as suas atividades e circunstâncias de atuação e relação com os vários atores com os quais interagem nas várias cenas do programa.

Este capítulo está organizado em oito subcapítulos. No primeiro, procuramos analisar os modelos de orientação de ação interpretados e reinterpretados pelo *perito externo* a partir das prescrições emanadas por documentos orientadores (normativo, CPS e *Orientações para a ação do “perito”*) e das orientações não formais criadas para a sua ação. No segundo, identificamos as designações que foram criadas para designar o *perito externo* e caracterizamos as designações que cada um dos inquiridos assume na sua intervenção. No que diz respeito ao terceiro capítulo, descrevemos, aí, as várias tarefas que foram desenvolvidas pelo *perito externo*. No quarto, evidenciamos as lógicas de ação dominantes que foram sendo construídas no decorrer da intervenção do *perito externo*, destacando-se cinco princípios de ação: 1) contextualização da realidade e relação de confiança; 2) princípio de (in) dependência; 3) princípio guiado pela teoria; 4) princípio de criação de conhecimento para ação; 5) princípio sobre a reflexividade dos atores. De seguida, no quinto subcapítulo, descrevemos as estratégias que foram sendo mobilizadas pelos inquiridos. Estas foram agrupadas em duas grandes linhas: i) as estratégias para conhecer o contexto de ação; ii) as estratégias para a introdução de mudança no contexto de ação. No sexto subcapítulo, apresentamos os constrangimentos de ação que o *perito externo* foi sentindo no decorrer da sua intervenção. Esses constrangimentos estão relacionados diretamente com o próprio *perito externo* – o seu tempo disponível e a questão das competências do *perito externo* e as que são requeridas pelas necessidades da E/AE -, mas também com outros atores do programa (DGIDC, E/AE e IES). No subcapítulo seguinte – sétimo - evidenciamos os recursos que o *perito externo* mobiliza para a sua ação, destacando-se os recursos que lhe são intrínsecos (os

seus saberes) e os recursos das próprias E/AE e IES. Por fim, no oitavo subcapítulo, realizamos uma discussão dos resultados e apresentamos as linhas interpretativas do capítulo.

No âmbito da tese, este capítulo serve para mostrar que existem traços comuns à ação dos *peritos externos* inquiridos. O primeiro tem a ver com as prescrições que serviram para orientar a sua ação em que, através da descrição da sua ação, os *peritos* inquiridos não declaram como regra as prescrições que constam no CPS, mas quando analisamos a sua intervenção, estas prescrições são seguidas na sua maioria. Um segundo traço comum que identificámos está relacionado com a designação dada a este ator. Se existem vários termos para denominá-lo – *perito externo*, “consultor” e “amigo crítico” – é a designação de “consultor” que a maioria dos inquiridos adota para si, embora se reveja na figura do “amigo crítico”. Em relação às tarefas realizadas pelos *peritos externos*, também identificámos várias que são transversais à ação da maioria dos inquiridos concretamente: as de acompanhamento (conceção de documentos, autoavaliação e processos de monitorização); as desenvolvidas no âmbito da formação contínua. Os princípios de ação que são comuns à maioria dos *peritos* emergem numa fase inicial da sua intervenção junto das E/AE: a intervenção contextualizada e a necessidade de construir uma relação sustentada na confiança e na escuta. Por fim, outro traço comum a todos os inquiridos diz respeito ao facto de todos recorrerem à formação contínua como recurso para a sua ação.

1. Modelos interpretados e reinterpretados pelo *perito externo*

Pretendemos captar as interpretações e reinterpretações construídas pelos entrevistados em relação às prescrições emanadas pelos vários documentos e por outras intervenções, sejam formais ou não formais. Identificamos, para tal, quatro modalidades de apropriação: (1) as prescrições mantidas; (2) as prescrições reinterpretadas no decorrer da ação; (3) as prescrições que foram acrescentadas pelos inquiridos no decorrer da sua intervenção; (4) as prescrições omitidas.

A análise realizada permite-nos evidenciar que: i) existe no testemunho dos *peritos* um distanciamento em relação às prescrições da autoridade política-administrativa; ii) as reuniões com os vários elementos da CCP/Equipa TEIP2 são consideradas como contextos qualificados para a formulação de linhas orientadoras para a ação dos inquiridos; iii) a ação do *perito externo*, pelo menos numa fase inicial, é debilmente regulada, tendo permitido a negociação de tarefas e de funções.

1.1. As prescrições mantidas

Consideramos como prescrições inalteradas, as orientações que são emanadas pelo normativo, pelo CPS e pelas *Orientações para a ação do “perito”* e que os entrevistados integram na sua ação. No caso das orientações do normativo, estas não foram evidenciadas nos testemunhos dos inquiridos¹⁴⁹. São as prescrições que constam no CPS que assumem uma maior relevância nos testemunhos de alguns entrevistados. As questões sobre o número de visitas/horas e sobre algumas das funções determinadas pelo CPS, mormente as relacionadas com a avaliação do projeto TEIP, foram as mais evidenciadas.

O protocolo (...) *ia lendo para ver se estava a fazer o que me pediam* (...) Era por isso que eu, às vezes, ia ler o contrato [TEIP/Universidade] *para ver se [o que eu fazia] estava em conformidade* [itálico nosso].

(Duarte, entrevista)

Obviamente que tive em consideração as diretrizes da anterior Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (...), *mas só no que diz respeito ao número de visitas* [itálico nosso]. Outra diretriz que eu procurei cumprir foi o acompanhamento e a monitorização da equipa de autoavaliação [do projeto TEIP], que está mais ou menos definido, digamos o que fazer: o apoio na feitura e na revisão do projeto educativo e dos relatórios intermédios, e o acompanhamento da equipa de autoavaliação (...) É importante que eu diga que quando entrei *não tinha uma ideia pré-definida* (...) O que me orientou, digamos, foi um bocadinho as *diretrizes que vinham de cima* [itálico nosso].

(Joana, entrevista)

Apesar do documento *Orientações para a ação do “perito”* não ter sido facultado a todos os entrevistados, alguns referem que este documento foi orientador e explicitador das funções e dos comportamentos que eram esperados. *Susana* refere isso mesmo:

Deu algumas orientações, distribuiu *uma folhinha*, foi aí que eu conheci as *funções dos peritos, o que é que eles tinham de fazer, que era esperado, quais eram as expectativas sobre o trabalho deles* [itálico nosso]. Em termos da administração foi isso, em termos dos meus agrupamentos nós, desde o início, que fazemos muitas coisas uns com os outros.

(Susana, entrevista)

Contudo, existem outros inquiridos que desvalorizam as orientações, tanto deste documento, como as do normativo e do CPS:

¹⁴⁹ Consideramos que tal situação se deve ao facto do normativo ter especificações muito vagas sobre a ação do *perito externo*. Apenas refere que este ator acompanha o projeto TEIP2 integrado na equipa multidisciplinar.

Tive conhecimento [refere-se às *Orientações para a ação do “perito”*], li aquilo e não adiantou, para mim adiantou pouco. Quer dizer continua ...explicam o que é o “amigo crítico”, mas continuam sem explicar qual a função. Eu própria li dezenas de textos teóricos sobre o “amigo crítico”, aquilo era uma síntese daquilo que eles também devem ter lido. Não me ajudou (...) não me ajudou porque eu é que não quis que me ajudasse.

(Telma, entrevista)

Só o protocolo, mas o protocolo diz muito pouco, *não diz assim nada que nos permita dar substância propriamente ao nosso trabalho* [itálico nosso], mesmo o número de horas, das reuniões, lembro-me que isso era uma coisa relativamente pouco importante para mim.

(Susana, entrevista)

Aquilo que ali estava [refere-se ao documento *Orientações para a ação do “perito”*] ajustava-se à sensibilidade que nós tínhamos aqui, não era novo, para nós não era muito novo, não estou a desmerecer o documento, não estou a menorizá-lo, não é isso! Mas penso que o que vinha ali, no fundo, tinha e tem a ver com uma sensibilidade que nós, nestas escolas, tivemos durante muito tempo, agora menos, infelizmente. Um trabalho de grande proximidade com as escolas que sempre viemos a desenvolver e, portanto, nós reconhecemo-nos nisso, não posso dizer que não nos acrescentou, acrescenta sempre (...) constituiu uma sistematização de coisas que nós já pensávamos.

(João, entrevista)

Assim, parece-nos que há a integração de algumas prescrições do CPS (acompanhamento do projeto TEIP, número de reuniões contratualizadas e participação na avaliação do TEIP) por parte de alguns inquiridos. Porém, outros que demarcam-se destas orientações, assumindo nos seus testemunhos uma distância evidente face à ordenação/controlo da sua ação por parte da administração. Assim, temos presente que as entrevistas são lugares de construção do modo como os inquiridos se apresentam no quotidiano, pelo que importa reter aqui a imagem de autonomia que os *peritos* estabelecem em relação à administração central.

1.2. As prescrições alteradas

Entendemos como prescrições alteradas aquelas que, partindo das prescrições emanadas pelos vários documentos, são redefinidas pelos *peritos*. As prescrições alteradas estão associadas a duas ordens de matéria: a participação do *perito externo* na avaliação do projeto e a integração do *perito externo* na equipa de autoavaliação.

No protocolo, consta que o *perito externo* deve apoiar, conceber, desenvolver e avaliar o projeto TEIP. A análise realizada ao testemunho dos inquiridos evidencia uma multiplicidade de interpretações em relação à forma como o *perito externo* deve participar na avaliação do projeto.

Bernardo, por exemplo, integra a equipa de autoavaliação, mas defende que a integração nessa equipa não faz parte das prescrições recebidas.

Digamos que o trabalho, se considerássemos as prescrições da Direção Geral até teria ultrapassado, porque não faz parte propriamente esse papel de membro ou consultor da equipa de autoavaliação, mas como era uma preocupação eu aceitei e fiz... tive um papel ativo na equipa de autoavaliação.

(*Bernardo*, entrevista)

Também *Tomás* evidencia que a integração do *perito* na equipa de autoavaliação não está muito clara, sendo ela influenciada pela forma como as E/AE – Direção atribuem (ou não) essa responsabilidade ao *perito*:

Os agrupamentos são avaliados externamente, deve ou não o “perito” externo participar como consultor do grupo de autoavaliação? Julgo que é uma questão que ainda não está bem definida e, sobretudo, bem interpretada, há escolas que o fazem e há escolas que não o fazem. Porquê? Porque há escolas que entendem que devem ter uma equipa de autoavaliação ... avaliação do TEIP é uma avaliação diferenciada da autoavaliação da escola. Portanto eu acho que isso ainda *não está muito bem claro e gostaria também que nas atribuições do “perito” que isso fosse, também, bem claro* [itálico nosso].

(*Tomás*, entrevista)

Esta dicotomia entre pertencer (ou não) à equipa de autoavaliação e as funções a desempenhar não dependem do *perito*, mas da forma como as E/AE entendem o seu papel. Esta situação acontece, porque esta função está debilmente regulamentada, quer no normativo, quer no CPS o que origina uma abertura do espaço à negociação da interpretação.

É neste sentido que as reuniões entre a CCP/Equipa TEIP2 e os *peritos* podem assumir um papel relevante para a negociação das prescrições – reflexão e transmissão de orientações. Tal como é evidenciado nas palavras de *Irene* e *Bernardo*:

[Orientações] não, mas eu como sou colega do presidente da comissão insisti largamente para discutir as funções, discutir largamente!

(*Irene*, entrevista)

Mas o que me pareceu nos encontros em que participei, a definição de algumas diretrizes ainda era muito aberta. (...) Eu próprio lembro-me de em algumas reuniões ter falado sobre o tipo de trabalho que realizava e na altura considerava que poderia fazer parte dessas funções.

(Bernardo, entrevista)

1.3. As prescrições acrescentadas

As prescrições acrescentadas são aquelas orientações que não constam nos documentos, mas que os *peritos externos* vão construindo na sua ação. Neste processo de construção, a questão da relação estabelecida entre o *perito* e a E/AE é considerada por Joana como crucial para a ampliação da intervenção:

Há pessoas [refere-se aos *peritos* da sua IES] que estão *muito mais direcionadas para a formação e há pessoas que estão mais direcionadas para a formação no interior da escola com os professores*, mas tudo isto tem a ver *com as condições que as próprias escolas têm, o modo como o TEIP é sentido e vivido pelas pessoas*, e o consultor tem que entrar nessa lógica. Isto para dizer que a minha ação tem sido, por um lado, *alinhada por aquilo que são as diretrizes que vêm de cima*, mas por outro lado, *tem-se pautado por aquilo que são as preocupações, as questões que surgem do quotidiano e que vão sendo identificadas como questões problemáticas ...* [itálico nosso]

(Joana, entrevista)

É nesta relação, aliada ao contexto e às necessidades da E/AE, bem como à forma como entende o programa TEIP, que o *perito* vai construindo o seu perfil. Por conseguinte, este perfil não resulta, apenas, das orientações emanadas pelos documentos, mas da própria interpretação que transcende a “realidade” com a qual se deparam aquando a sua incursão nas E/AE. Esta questão está espelhada no testemunho de Susana:

Eu considero que um bom trabalho é um “perito” que responde às necessidades que o agrupamento lhe vai colocando, que não tem um programa predefinido, que não vai para o agrupamento com ideias feitas, nem leva necessariamente da sua investigação ideias que ele quer promover ou objetivos que ele próprio tem na sua cabeça. Mas uma pessoa que compreende o meio, se integra, percebe as necessidades, trabalha (...) com as pessoas essas necessidades, porque é verdade que eles às vezes podem não ter muito claras essas ideias, eles próprios podem não saber o que é que precisam.

(Susana, entrevista)

É esta percepção sobre a ação, entendida a partir das necessidades das E/AE, que legitima que os *peritos externos* trilhem percursos diferentes na sua ação. *Irene* é um exemplo de como a ação do *perito externo* pode assumir diferentes papéis: facilitador e mediador:

Mas digamos que foi quase *um trabalho de rede pôr aquelas pessoas, outra vez, motivadas* [itálico nosso] e a diretora diz isso bastante. (...) Ou para mediar ou para ser porta-voz de uma determinada coisa que a direção quer. No agrupamento H foi mais a mediar, ali foi mais a ser porta-voz e a negociar algumas coisas, como se fosse um pouco a apoiar a direção a negociar.

(*Irene*, entrevista)

A realização de investigação é uma das prescrições que não está clara nas orientações emanadas pela administração. Porém, é uma das orientações que alguns inquiridos desenvolvem na sua ação:

Temos uma [refere-se às linhas de intervenção da IES] muito ligada à formação, temos outra muito mais de terreno, portanto de acompanhamento e de trabalho com a equipa TEIP, na equipa de autoavaliação e portanto numa relação muito mais presencial na escola e ainda uma ligada a investigação-ação.

(*Sónia*, entrevista)

Mas fazer investigação implicava outra função, já não de “perito” (...) mas de investigador e a Direção Geral, de facto, não só não estabeleceu a função como não estabeleceu financiamento para essa função. Como sabe, algumas fazem-no porque estão a fazer doutoramento, mestrados, tudo bem, têm o seu interesse, mas se não tiver um interesse pessoal é muito trabalho. *Eu mesma nesta investigação que foi mais de avaliação - é um estudo de avaliação não será de investigação pura - deu-me muitíssimo trabalho* [itálico nosso].

(*Telma*, entrevista)

As prescrições não são apenas acrescentadas pelos *peritos externos* no curso da sua ação. Uma das IES também criou prescrições para a ação dos seus *peritos externos*:

Há aqui uma orientação de, antes de mais, conhecer dentro daquilo que é considerado exequível com o tempo que se tem, depois ouvir as pessoas, cada uma delas, no sentido de melhor compreender a dinâmica da escola(s) [itálico nosso]. Começávamos naturalmente por falar com a pessoa que nos era indicada, poderia ser o diretor, ou o vice diretor [Subdiretor], ou então logo o coordenador TEIP.

(*Sónia*, entrevista)

Sintetizando, as prescrições foram sobretudo acrescentadas pelos inquiridos de acordo com as suas perceções acerca da realidade e das necessidades das E/AE.

1.4. As prescrições abandonadas pelo *perito externo*

As prescrições abandonadas são aquelas orientações que estão nos documentos, mas que não são referidas nos testemunhos dos inquiridos, ou então são referidas, mas são abandonadas pelo *perito* na sua ação. Uma das primeiras prescrições, patente no CPS, diz respeito a um dos produtos solicitados pelo serviço prestado pelo *perito externo* – o Relatório de avaliação interna do Projeto Educativo TEIP da E/AE. Neste caso, o *perito* deve colaborar com a CCP na conceção do relatório. Esta prescrição não foi evidenciada por nenhum dos inquiridos¹⁵⁰. Uma outra prescrição presente no CPS, e que também não foi evidenciada pelos inquiridos, está relacionada com a sua participação numa rede de *peritos externos* que visasse a discussão e partilha materiais e experiências associadas à sua ação¹⁵¹.

Embora o número de horas/reuniões contratualizadas seja uma prescrição do CPS, esta orientação vai sendo abandonada de acordo com as necessidades que vão surgindo na ação.

Pensamos que temos de fazer x sessões lá na escola, mas depois o número ultrapassa. As vezes que nós vamos à escola e a nossa disponibilidade, sabemos que temos que cumprir aquelas [número de reuniões], não é? Mas depois ultrapassamos largamente [o número de horas contratualizadas], não tem essa influência.

(Cidália, entrevista)

E as coisas que mandam por *email*, e as coisas que a pessoa tem que ler, corrigir e isso não está nas horas. E as relações que tem que estabelecer, a empatia com a escola, nada disso, etc.

(Telma, entrevista)

Este extravasamento das horas contratualizadas é entendido, por alguns inquiridos, como uma condição necessária para desenvolverem um trabalho de maior proximidade junto das E/AE (presencial ou virtualmente). São as especificidades encontradas em cada E/AE, as suas próprias dinâmicas e a dinâmica do próprio *perito externo* que influenciam, de certa forma, o número de horas que cada inquirido disponibiliza na sua intervenção.

¹⁵⁰ Ver alínea a), ponto 1, Cláusula Quarta do CPS.

¹⁵¹ Ver ponto 2, Cláusula Quarta do CPS.

Porque o que está protocolado são cerca de trinta horas. O que eu lhe posso dizer é que as nossas trinta são vezes três, vezes quatro, depende muito, exatamente, daquilo que é o diálogo que se vai criando e não somos só nós [a decidir].

(Sónia, entrevista)

1.5. Síntese: das prescrições mantidas às abandonadas

Em suma, a triangulação entre as prescrições emanadas pelo normativo e as criadas pela CCP/Equipa TEIP2 para a ação dos *peritos externos* e os testemunhos dos inquiridos permite-nos evidenciar que algumas prescrições foram mantidas, mas outras foram alteradas, acrescentadas ou abandonadas.

As manifestações identificadas nas prescrições mantidas estão relacionadas com o número de horas/sessões (constam no CPS) e com o acompanhamento e monitorização do projeto (constam no normativo e no CPS). Relativamente às prescrições alteradas, embora o número de horas/sessões tenha sido estabelecido, alguns inquiridos ultrapassaram este valor. Também a questão da participação do *perito externo* na avaliação, quer na avaliação do projeto, quer na integração da equipa de autoavaliação, são consideradas manifestações de prescrições alteradas.

2. Como se designam os inquiridos

Neste subcapítulo, analisamos o modo como os atores inquiridos se relacionam com as designações formais que lhes são atribuídas – *perito externo*, “consultor” e “amigo crítico”, bem como as “novas” designações que alguns inquiridos atribuíram a si mesmo – “assessor”, “tutor” e “coach”. Embora tenham sido utilizadas várias designações na forma como os inquiridos se reveem, existe uma preferência pela figura de “amigo crítico”. Porém, na forma como se designam é a figura de “consultor” que é a eleita. Todavia, quando analisamos as características concretas atribuídas a cada uma das figuras, existe uma forte proximidade entre as de “amigo crítico” e “consultor”. Olhamos para estas duas figuras a partir de duas dimensões de análise: pela dimensão da relação (racional ou afetiva) e pela dimensão da intervenção (de proximidade ou de distância).

Os dados analisados permitem-nos destacar que: i) os inquiridos utilizam uma multiplicidade de termos para designar este ator externo do programa TEIP2; ii) existe uma diversidade de interpretações sobre a mesma designação; iii) a identificação com as

designações está relacionada com a forma como os *peritos* entendem a sua intervenção e se querem posicionar em relação às E/AE; iv) existe uma maior proximidade com as designações de “amigo crítico” e de “consultor”.

2.1. As interpretações e reinterpretações das designações pelos inquiridos

Como referimos, as expressões utilizadas nos documentos analisados para se referir a este ator são *perito externo*, “amigo crítico” e “consultor externo”¹⁵². Já quando analisamos os testemunhos dos inquiridos, constatamos que foram mobilizados mais três conceitos: “assessor”, “tutor” e “*coach*”. Porém, a forma como estes conceitos são entendidos difere de inquirido para inquirido, tal como nos é evidenciado nos seguintes testemunhos:

É assim, “perito”, “perito” faz-me um bocadinho de confusão, *sentir-me perita, esta coisa de especialista*, não gosto muito (...) o “amigo crítico” acho muito *soft*, muito delicado, mas *quando vejo a definição de “amigo crítico”, eu gosto*. O conteúdo, a forma como está conceptualizado o papel do “amigo crítico”, identifico-me, só não gosto é do nome, porque não sou amiga, não é? *A palavra consultor fica ali no meio, parece-me, vejo-me mais nessa ...* [itálico nosso]

(Cidália, entrevista)

Vamos lá ver, as denominações não me fazem muita impressão (...) consultores acho que não é muito adequado, porque *o consultor está muito associado a uma área financeira*, a designação consultor. *Perito externo diz que nós somos peritos de alguma coisa e, de facto, somos! Porque academicamente temos que ter construído alguma coisa de relevância para exercermos esta função e somos externos, portanto, não me faz confusão que me chamem perita externa, nenhuma*. Mas o “amigo crítico” *cria ali aquela zona de conforto, de relação afetiva, que se calhar também é importante* [itálico nosso]. Até porque muitas destas coisas se jogam num plano muitíssimo subjetivo de relação (...)

(Susana, entrevista)

Cidália e *Susana* são exemplo de como os mesmos conceitos têm diferentes interpretações e reinterpretações por parte dos *peritos*. Ao rejeitar a designação de *perita*, *Cidália* assume que não se considera uma especialista, mas por sua vez é este argumento que *Susana* mobiliza para se rever no conceito de *perita externa*. Por outro lado, *Susana* defende que não se revê como “consultora”, sendo este mesmo conceito assumido por *Cidália* quando se refere a si própria. Relativamente ao conceito de “amiga crítica”, ele é assumido por

¹⁵² O termo “consultor externo” surge no Relatório de Execução do Programa TEIP2 elaborado pela CCP/Equipa TEIP2 em Fevereiro de 2010, onde são mobilizados os três conceitos.

ambas, embora *Cidália* se reveja como “amiga crítica” e *Susana* se designe como “amiga crítica”.

A aproximação a (ou mesmo o assumir de) certas designações ocorre a par do distanciamento crítico ou da denúncia de outras. Nesta linha, *João* tem uma perspectiva bastante crítica em relação aos conceitos de *perito externo* e de “consultor”:

Consultor de todo, porque consultor sabe a que me soa aqueles senhores que nos andam a lixar a vida com umas malas pretas e uns chapéus pretos assim à Magritte, não é, sintomaticamente belga, consultor não. Todos esses termos têm para mim a ver com o que há de mais aberrante, hoje em dia, que é o tecnicismo, o tecnicismo (...) *eu tenho uma visão mais humanista disto e menos tecnicista e essa coisa do consultor e do “perito” parecem-me assim umas coisas* [itálico nosso], umas pessoas que vão mexer, “perito” é um indivíduo que se este telefone se avariar sabe vir aqui pôr a coisa e eu não sei! (...) Mas eu não sou esse técnico da alavanca, acho aberrante, portanto o “amigo crítico” parece-me uma expressão mais humanista, parece-me uma expressão mais humanística da coisa.

(*João*, entrevista)

Há uma canalização dos dois conceitos para funções “tecnicistas”, no entender deste inquirido, sendo a figura de “amigo crítico” entendida como o meio apropriado para representar a perceção humanista do trabalho do *perito*. Assim, parece claro que cada designação não vale apenas “por si”, mas vale pela visão do mundo que representa e pelo lugar no mundo que atribui a cada um. Estamos perante a lógica do apropriado.

Nessa mesma lógica de ação, *Joana* considera-se “amiga crítica” porque defende que esta figura lhe permite *trabalhar com as pessoas* numa relação de paridade e pode comportar funções de outras figuras:

Nunca me assumi como alguém que vai de fora dar ordens (...) sou uma “amiga crítica” e estou muito atenta às preocupações, às problemáticas, identifico-as e devolvo-as e com a equipa TEIP reflito (...) Mobilizo, mas sempre na perspectiva de envolver, e de trabalhar “com”, porque não acredito que haja milagres. (...) *a “amiga crítica” comporta elementos das outras duas figuras - “perito” externo e consultor.* [itálico nosso] Porque quando eu digo que me consultam para avaliar os instrumentos estarei nessa figura de consultor, de conferir alguma qualidade, de avaliar os instrumentos, de os legitimar. *O “perito”, não sei bem o que é que isso quer dizer, nem gosto do termo “perito”, consultor aceito.* (...) *O “perito” para mim situa-me numa posição de completa distância, de alguém que tem um pé completamente fora* [itálico nosso] (...) eu não me posiciono nada nessa linha. Porque os professores, cada vez mais, os professores são, do ponto de vista da sua qualificação académica, cada vez mais têm mestrado, doutoramento, estamos *numa relação de completa paridade* [itálico nosso].

(*Joana*, entrevista)

Mas a relação com as designações também pode aparecer associada à forma como os *peritos* se querem posicionar nas E/AE, isto é, com a dimensão estratégia da conduta¹⁵³. *Irene* ilustra esta segunda lógica com a sua perspetiva bem diferente ao considerar que o estatuto que lhe é atribuído pela designação de *perita externa* permite-lhe ser mais eficaz na sua intervenção:

Eu repeti coisas que já estavam ali não sei quantas vezes ditas, mas como era uma pessoa externa e era perita aquilo tem uma outra validação. Eu acho que o facto de ser “perito” externo tem a ver com a validação da fonte de informação, a legitimidade da fonte [itálico nosso] e, por isso, eu acho que é muito importante. (...) Só porque acho que esse estatuto é muito importante para o trabalho que se desenvolve, pela eficácia do trabalho [itálico nosso]. Eu não sou amiga lá de ninguém, quer dizer eu até sou amiga de muita pessoa, mas eu não sou amiga de ninguém.

(*Irene*, entrevista)

Seguindo esta linha de análise, se, por um lado, alguns inquiridos consideram que a própria denominação lhes permite legitimar a sua intervenção de acordo com aquilo que defendem, por outro lado a não identificação com as figuras de “consultor” e de *perito externo* também pode servir para o *perito* se distanciar das orientações emanadas pela administração da educação. *João* refere isso mesmo:

E também tem outra vantagem porque se eu me enganar, o Ministério não gostaria de ouvir isto, é que se eu me enganar eu posso sempre dizer “pois, enganei-me”, porque eu sou só o “amigo crítico”, eu não sou um “perito”, nem sou um consultor. Portanto, e como não trabalho com a máquina, posso me enganar. Com isto não estou a diminuir a importância nem o rigor que se deve ter da análise, mas aquela ideia de quanto mais “perito” eu for, mais metas os [alunos] têm que atingir. Quanto mais consultor eu for, mais vão dizer “então não atingiram! E o que é que o consultor fez?”.

(*João*, entrevista)

Esta perspetiva de *João* está muito assente na figura de “consultor” como um “técnico”. Já *Sónia* tem uma perspetiva diferente em relação a esta figura:

Agora há aqui alguma dificuldade em separar o assessor do consultor, se calhar aqui a questão é o pedagógico. Neste momento, muito sinceramente, quando me refiro a mim, eu refiro-me como consultora científica e pedagógica, porque penso que é mais nessa lógica. Mas eu compreendo os outros conceitos, mas daquilo que eu tenho vindo a fazer em termos de trabalho parece-me que satisfaz mais o consultor científico e pedagógico,

¹⁵³ Seguimos a distinção clássica entre conduta regida pela lógica do apropriado (à identidade) e pela lógica da consequência (da preferência) (ver March, 1996).

porque eu vejo-me nesses dois papéis. Científico quando levo para a escola, efetivamente, o trabalho de investigação e académico que vai sendo desenvolvido. Pedagógico porque procuro ter sempre uma mensagem muito mais formativa, muito mais construtiva no sentido de que eles vão ter que ficar munidos, para depois também poderem fazer aquela intencionalidade.

(*Sónia*, entrevista)

As palavras de *Sónia* permitem-nos evidenciar, mais uma vez, que o mesmo conceito tem diferentes interpretações e que a ação que vai sendo construída também influencia a forma como os próprios *peritos* se vão apropriando dos conceitos.

2.2. A posição dos inquiridos perante as várias designações

Na Tabela 35 sistematizarmos as figuras com as quais os inquiridos se reveem, não se reveem ou se designam.

Tabela 35
“Figuras” dos *peritos externos*

<i>Peritos externos</i>	“Figuras” dos <i>peritos externos</i>		
	Como não se revê	Como se revê	Como se designa
<i>Bernardo</i>	“ Perito externo ” - “Identifico-me menos com perito e, sobretudo, com perito externo”	“ Amigo crítico ” - “Eu revejo-me, se considerarmos o que está escrito na literatura sobre o que é o amigo crítico, sim eu revejo-me, mas agora não me apresento como amigo crítico”	“ Consultor ” - “eu abordo mais em termos de consultoria, porque a consultoria considero que é uma forma de apoio externo às escolas.”
<i>Cidália</i>	“ Perita externa ” - “perito faz-me um bocadinho de confusão, sentir-me perita, esta coisa de especialista, não gosto muito”	“ Amiga crítica ” - “Depois o amigo crítico acho muito <i>soft</i> , muito delicado, mas quando vejo a definição de amigo crítico, eu gosto.”	“ Consultora ” - “A palavra consultor fica ali no meio, parece-me, vejo-me mais nessa”
<i>Duarte</i>	“ Perito externo ” - “Perito? Não, não me considero um especialista.”	“ Amigo crítico ” - “amigo crítico, mas amigos críticos não é uma coisa assim muito fácil”	“ Consultor ” - “Tento também ser consultor, no sentido de levar algum material que possa ajudar as pessoas, livros ou qualquer coisa, sugerir este livro e tal.”
<i>Elsa</i>	“ Amiga crítica ” e “ Perita externa ” - “as minhas colegas sentiam muito o	“ Consultora ” - “Eu acho que é mais um trabalho de	“ Consultora ” - “eu acho que é no sentido de consultor, no sentido de uma

	seu papel como um apoio emocional a ouvir os professores, eu não me vejo nada assim, (...) amigo crítico eu não tenho nenhuma, quer dizer era amiga da O., mas não gosto desse termo. Perito eu não gosto muito do termo"	consultadoria"	consultadoria técnica e de investigação, não de conselheiro, de amigo"
<i>Graça</i>		"Amiga crítica" - "continua a ser nessa lógica do amigo crítico que eu me comporto, mesmo agora no TEIP."	"Consultora" – "eu acho que nós, consultores, temos que ter oito sessões com o TEIP"
<i>Irene</i>	"Amiga crítica" - "acho mesmo infeliz amiga crítica, acho mesmo infeliz. É que nem me identifico zero, com o nome, acho péssimo"	"Consultora" , "tutor" e "coach" – "é um trabalho de consultor, de uma pessoa que tem que ir, tem que estar um bocadinho mais à frente para se constituir uma mais-valia naquilo que traz para a escola"; "pode ser tanto uma palavra portuguesa como outra palavra estrangeira, mas é quase como fosse um coach ou um tutor"	"Perita externa" – "Eu identifico-me com o perito externo"
<i>Joana</i>	"Perito externo" – "O perito para mim situa-me numa posição de completa distância, de alguém que tem um pé completamente fora, e em determinado momento, é chamado a iluminar os não iluminados, e eu não me posiciono nada nessa linha."	Consultor – "o consultor pode ser aí a peça chave para fazer o ponto"	"Amigo crítico" - "Eu sou uma amiga crítica"
<i>João</i>	"Perito externo" e "Consultor" – "Não sou suficiente vaidoso para me considerar perito"; "consultor não"	"Amigo crítico" – "portanto o amigo crítico parece-me uma expressão mais humanista"	"Amigo crítico" - " porque eu sou só o amigo crítico, eu não sou um perito, nem sou um consultor"
<i>Sónia</i>	"Perita externa" – "eu perita, sinceramente, não me considero."	"Amiga crítica" e "Consultora" - "eu penso que o nosso tipo de relação se inscreve na filosofia do amigo crítico"; "gosto do conceito porque para mim o consultor é alguém que está disponível"	"Consultora científica e pedagógica" – "eu refiro-me como consultora científica e pedagógica, porque penso que é mais nessa lógica."
<i>Susana</i>	"Consultora" – "consultores acho que não é muito adequado, porque o consultor está muito associado a uma área	"Perita externa" – "portanto, não me faz confusão que me chamem perita externa"	"Amiga crítica" - "Mas o amigo crítico cria ali aquela zona de conforto, de relação afetiva, que se calhar

	financeira, a designação consultor.”		também é importante.”
<i>Telma</i>	“ Assessora ” – “Esse penso que sou pouco, porque o assessor está ao serviço “de””	Oscila entre “ Amiga crítica ”, “ Perita externa ” e “ Consultora ” – “Porque o amigo crítico é aquele que (...) apoia, está ali ao lado. (...) O consultor é uma pessoa bastante mais neutra, é alguém que presta consulta, nomeadamente, eu penso que até terá alguma tónica avaliativa. O perito é um especialista de uma determinada área, põe ao dispor da escola aquilo que sabe”	Oscila entre “ Amiga crítica ”, “ Perita externa ” e “ Consultora ” - “Depois oscila entre consultor em certas áreas, por exemplo, quando me pedem ajuda para a construção do projeto curricular, aí assumo uma certa função de consultora, quando faço comentários sobre o que está a acontecer sou amiga crítica e oscilo. E sou perita não porque isso se me exige, mas quando formação, por exemplo, na área da planificação, da avaliação (porque é necessidade da escola), por isso é que eu digo sou as três e nenhuma.”
<i>Tomás</i>	“ Amigo crítico ” e “ Perito assistencialista ” – “Distancio-me do amigo crítico e distancio-me também do perito”	“ Assessor ” – “Um dos papéis que também o perito externo pode ter e deve ter é como assessor.”	“ Assessor ” – “Prefiro a palavra de especialista com função de assessoria”

Analisando os dados da tabela, constatamos que dos 12 inquiridos do nosso estudo, 8 não se reveem na designação de *perito externo*, e os restantes 4 não se reveem nas designações de “amigo crítico”, “consultor” e “assessor”. Além disso, constatamos que três evidenciam duplas figuras com as quais não se reveem – dois com a de “amigo crítico” e um com a de “consultor”.

No que diz respeito às designações nas quais os inquiridos se reveem, 7 consideram-se como “amigos críticos”, 5 como “consultores”, 2 como *peritos* e 1 como “assessor”. Dos doze inquiridos, dois reveem-se em duas figuras e um considera que a sua intervenção oscila entre “amigo crítico”, *perito externo* e “consultor”.

Quando passamos para o modo com a qual os inquiridos se designam, é o termo “consultor” que assume um lugar de destaque, ao ser convocado por sete, seguindo-se a de “amigo crítico” que é mobilizada por quatro. Temos, em seguida, dois inquiridos que se identificam com a designação de *perito* e um com a de “assessor”. *Telma*, quando se refere a si, designa-se como “amiga crítica”, *perita externa* e “consultora”.

A análise aos dados evidencia um distanciamento da maioria dos inquiridos em relação à designação de *perito externo* (o conceito que foi criado no normativo), ainda que existam dois inquiridos que não a rejeitem, tanto na forma como se reveem, como na forma como se designam. A designação de “amigo crítico” (aceção criada no CPS e nas *Orientações para a ação do perito*) é aquela em que a maioria dos inquiridos se revê, mas quando analisamos a designação com a qual se designam é a de “consultor” que tem uma maior frequência. Desta forma, nos seus discursos, utilizam a designação de “consultor”, tal como evidencia *Bernardo*:

Não acho que deva ser a administração nem os consultores a dizerem que são “amigos críticos”, porque isso está teorizado e eu prefiro que até sejam os próprios [refere-se à E/AE] a dizê-lo (...)

(*Bernardo*, entrevista)

2.3. As características enunciadas a cada uma das designações

Após a discussão sobre as designações, podemos ensaiar, a partir do testemunho dos inquiridos, uma sistematização das características atribuídas a cada uma das designações (cf. Tabela 36).

Tabela 36
Características associadas pelos inquiridos às diferentes “figuras”

“Figuras”	Características associadas
“Amigo crítico”	Relação afetiva; fornece instrumentos teóricos e fornece quadros de leitura teóricos; ajudar a pensar, a projetar a reflexão; ser assertivo e definidor; apoiar; comentar/criticar; figura atribuída pela E/AE; alguém exterior, mas próximo; visão humanista das relações.
“Consultor”	Papel de escuta crítica; mediador; agente de reflexão; formador; consultadoria técnica e de investigação; aconselhamento racional; avaliar e legitimar os instrumentos; fornece instrumentos e quadros de leitura teóricos; está disponível; neutro; presta consulta (avaliativa); apoio a relatórios; apoio crítico e externo; consultoria à direção e coordenadores de ações; funções técnicas.
“Perito externo”	Alguém que é externo; a quem é feito uma encomenda, que vai lá momentaneamente, pontualmente, fornecer informações distanciadas da ação; validação da fonte de informação; especialista de uma determinada área; assessor; dar pareceres; ajudar a resolver problemas; promove a reflexão; canal de diálogo permanente com a escola; aconselhamento racional; trabalho de consultor; domina o que está a falar; funções técnicas.
“Assessor”	Ao serviço de; apoio a.

A partir dos dados da tabela é possível identificarmos que a função de “apoio” é transversal a todas as designações/papéis. A função de ser um “agente de reflexão” emerge em três (“amigo crítico”, “consultor” e *perito externo*). Significativamente, associada a esta função, o termo *perito* representa alguém que “ajuda a pensar”, que promove processos de reflexão com uma visão crítica sobre as situações.

Uma outra função que está presente nas designações de “amigo crítico” e de “consultor” é o facto de “fornecer instrumentos e quadros de leitura teóricos”¹⁵⁴. Contudo, no caso das figuras de “consultor” e de *perito externo*, uma das suas funções evidenciadas é “avalizar e legitimar instrumentos”¹⁵⁵.

A partir dos dados obtidos é possível ensaiar uma tipologia que nos permite distribuir as designações de *perito* em função da posição relativa que ocupam, no que diz respeito à relação que estabelecem com os atores das E/AE. A tipologia é construída a partir de duas dimensões de análise, nomeadamente: uma definida pelo eixo da relação (entre uma relação racional e outra afetiva); e outra definida pelo eixo da intervenção (entre uma intervenção de maior proximidade e interioridade ou, se pelo contrário, ela é mais distanciada ou mais exterior). O cruzamento destas duas dimensões permitiu-nos situar as figuras de *perito* umas em relação às outras (cf. Figura 11).

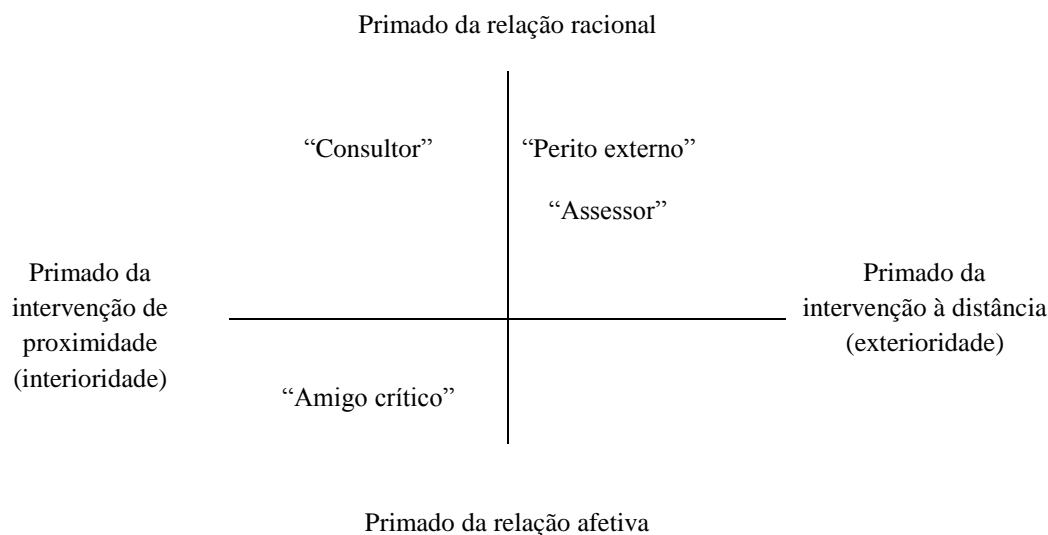


Figura 11- Tipologias de *perito*

¹⁵⁴ Esta função remete-nos para o facto de o *perito externo* transportar o conhecimento científico para a sua intervenção, o que lhes permite sustentar a leitura da realidade e a própria intervenção sobre a mesma.

¹⁵⁵ Nesta função os *peritos externos* podem ter uma intervenção técnica ou de legitimação.

Analisando a figura, é possível constatar que é no quadrante no qual existe o primado da relação racional e o primado da intervenção de proximidade que se situa a designação de “consultor”. A designação de “amigo crítico” também se situa no quadrante onde existe o primado da intervenção de proximidade, mas oposto ao anterior, uma vez que neste caso existe o primado da relação afetiva. Há aqui uma semelhança entre estas duas designações, já que têm uma intervenção de maior proximidade com as E/AE. No caso das designações de *perito externo* e “assessor”, a intervenção é mais distanciada da E/AE situando-se no quadrante diametralmente oposto ao de “amigo crítico”. Quando analisamos a questão da relação, no caso da designação de “amigo crítico” existe o primado da relação afetiva, enquanto nas de “consultor”, *perito externo* e “assessor” predomina a relação racional.

2.4. Síntese: a primazia das designações de “amigo crítico” e “consultor”

São as designações de “amigo crítico” e de “consultor” que os *peritos* inquiridos usam para identificar a sua intervenção, assumindo um distanciamento crítico em relação à designação criada para designar este ator pela administração central – *perito externo* (cf. Tabela 37).

Tabela 37
“Figuras” com os quais os *peritos* inquiridos se identificam

“Figuras”	Número de <i>peritos</i>		
	Como não se revê	Como se revê	Como se designa
“Perito externo”	8	2	2
“Amigo crítico”	3	7	4
“Consultor”	2	5	7
“Assessor”	1	1	1

Também é evidente que a maioria se revê e se designa, essencialmente, como “amigo crítico” ou como “consultor”. Ambas as designações indiciam uma intervenção de proximidade. Porém, a designação de “amigo crítico” remete para o primado da relação afetiva e a designação de “consultor” remete para uma relação racional. Deste modo, os

inquiridos reveem-se numa figura que remete mais para uma relação afetiva, mas designam-se com uma figura que é caracterizada pela relação racional.

3. Tarefas

A análise realizada nesta secção permitirá mostrar que as tarefas desenvolvidas pelos *peritos* inquiridos foram de vária natureza e foram sendo ampliadas com o decorrer da sua ação e dos próprios constrangimentos e oportunidades de cada E/AE. Em cada tarefa, o *perito* assume diferentes funções/papéis. A maioria das tarefas descritas é transversal à ação de todos os inquiridos. As funções e papéis que vão assumindo em cada tarefa resultam das necessidades que são colocadas pelas mesmas. Assim, são várias as tarefas que identificamos na ação do *perito*: planificador, construtor de conhecimento, emissor de pareceres, negociador, avaliador, conselheiro, promotor de reflexão, informador e analista, formador, mediador, assessor, comunicador, congregador, legitimador e avaliador.

A realização (ou não) de um tipo de tarefas pode ser influenciada por dois fatores: pela “fase” em que se encontra a E/AE no programa TEIP2, aquando a entrada do *perito externo*¹⁵⁶; pela forma como a E/AE integrou o programa e como entende a ação do *perito externo*.

Organizamos a descrição e análise em seis secções que correspondem a outras tantas tarefas: (1) acompanhamento da conceção de documentos; (2) acompanhamento da autoavaliação e dos processos de monitorização¹⁵⁷; (3) outras tarefas de acompanhamento resultantes da ampliação da ação do “perito” nas E/AE (por exemplo, o acompanhamento do processo de avaliação de docentes); (4) formação contínua através de modalidades mais ou menos formalizadas (e.g. ações de sensibilização e ações acreditadas), em que os inquiridos foram assumindo várias funções – formadores, mediadores, facilitadores; (5) a participação em reuniões; (6) atividades de carácter avulso, referidas por alguns dos entrevistados e não suscetíveis de serem classificadas como recorrentes.

Os dados analisados permitem-nos destacar que: i) a intervenção do *perito externo* é atravessada por uma diversidade de papéis; ii) as tarefas do *perito externo* “extrapolaram” as

¹⁵⁶ Por exemplo, em alguns casos os *peritos* quando integraram o programa TEIP, as E/AE já tinham o seu projeto TEIP, noutros casos os *peritos* participaram na conceção desse projeto.

¹⁵⁷ As tarefas evidenciadas nestas duas primeiras secções vão ao encontro das enunciadas no CPS.

tarefas contratualizadas; iii) de acordo com as diferentes tarefas, os papéis vão sendo construídos em função da sua intervenção.

3.1. Acompanhamento na conceção de documentos

Alguns dos inquiridos acompanharam a conceção de vários documentos, nomeadamente: projeto TEIP, projeto curricular de E/AE e relatórios semestrais. No caso do projeto TEIP, o acompanhamento implicou mesmo a conceção do próprio projeto:

Porque os professores, também, estavam preocupados em saber como é que se fazia o projeto TEIP, que era bastante diferente do projeto educativo de uma outra instituição. Como é que, que instrumentos tinham que ser feitos para monitorizar todas as ações, que ações tinham que ser... *estavam muito centrados na construção do formato* [itálico nosso] que o próprio TEIP induzia.

(Joana, entrevista)

Mas existiram outros casos em que o projeto já existia, e aqui o *perito externo* teve outra forma de intervenção, tal como se depreende do testemunho de Sónia:

Foi redefinir, com a equipa TEIP, esse projeto, se ele era demasiado ambicioso não fazia sentido que se trabalhasse sobre ele. Foi tempo de falar com cada coordenador de cada plano, ver a pertinência do seu plano e tentar perceber se aquele plano poderia ou não ser articulado com outros e, no final, foi isso que aconteceu. Havia vários planos que tinham denominadores comuns, mas que não se otimizavam, o difícil é conjugar os tempos e articular uns com os outros. Esse foi o primeiro grande passo.

(Sónia, entrevista)

O *perito externo* também pode participar na conceção do projeto curricular de E/AE:

Claro que trabalhámos em outras questões da relação com a comunidade... trabalhámos em muitos outros focos, mas este foi alguma coisa que nós deu uma sequencialidade e que naquela altura ainda existiam ... previa-se *que iriam existir as metas de aprendizagem. Trabalhámos imenso as metas de aprendizagem, mas trabalhámo-las, na minha ótica e, também no balanço do agrupamento, positivamente porque articulamo-las com o nosso... encontrámos o sentido para aquelas metas nas dimensões cognitiva, afetiva e social* [itálico nosso], nestas três dimensões para que o projeto curricular tivesse isso.

(Graça, entrevista)

De qualquer modo nesse segundo ano eu trabalhei mais no Projeto Curricular de Escola que era aquilo que para eles era o mais urgente...

(Telma, entrevista)

Uma das outras tarefas de acompanhamento à elaboração de documentos evidenciada pelos inquiridos relaciona-se com a elaboração dos relatórios semestrais. No entanto, o grau de comprometimento nesse processo diferiu de E/AE para E/AE.

Elsa é um exemplo de como a participação pode cingir-se à análise crítica do próprio documento:

Eles faziam os relatórios, eu acompanhava (...) dava sempre o meu contributo.

(*Elsa*, entrevista)

Susana, exemplifica que o *perito externo* pode assumir um maior ou menor envolvimento na conceção dos relatórios semestrais:

Particpei sempre na elaboração dos relatórios e isso foi comum às três escolas, comum. Embora uns deem mais só as coisas numa versão muito final, mais para nós *darmos um parecer a uma versão final* e outros impliquem-nos mesmo mais *numa co-construção* [itálico nosso]

(*Susana*, entrevista)

Consequentemente, a participação do *perito externo* não pode ser interpretada apenas a partir da sua ação, mas deve ter em conta a própria dinâmica da E/AE e de como esta dinâmica o envolve no processo. É esta relação que influencia o trabalho do *perito*. *Graça* e *João* evidenciam esta questão:

Nós tínhamos feito balanços e aquilo era quase apenas um *copy paste*. (...) De facto, no último dia ele vinha para eu o ver [refere-se ao relatório], mas eram coisas pontuais, um pouco, às vezes, para apurar a linguagem e ver se eu estava de acordo...

(*Graça*, entrevista)

Portanto acompanhei as alterações, porque depois houve sempre ajustamentos e até hoje, acompanhei esses ajustamentos do projeto educativo. *Acompanho regularmente e acompanhei, até hoje, todos os relatórios que são produzidos* [itálico nosso].

(*João*, entrevista)

Para além deste acompanhamento, também identificámos que alguns *peritos* desenvolveram tarefas de acompanhamento da autoavaliação e dos processos de monitorização.

3.2. Acompanhamento da autoavaliação e dos processos de monitorização

No que diz respeito ao acompanhamento da autoavaliação, as tarefas passam, frequentemente, pela integração na equipa de autoavaliação (dos doze inquiridos, sete integraram a equipa de autoavaliação), mas podem ainda envolver a participação na construção do sistema de monitorização e avaliação das ações do programa TEIP (quatro) e o acompanhamento dos processos de monitorização (três). *Elsa* e *Joana* evidenciam como desenvolveram a sua intervenção nesse acompanhamento:

Têm que começar a fazer uma *descrição das ações que vocês fazem e têm que começar a ter instrumentos que permitam ter uma avaliação mais objetiva*, e foi isso o meu trabalho. Fiz e aplicámos esses instrumentos (...) quer aos professores quer aos alunos (...) *sobretudo nessa perspetiva de montar um sistema de monitorização e avaliação*. [itálico nosso].

(*Elsa*, entrevista)

Estive quase sempre nas sessões de definição das ações, mas estive mais numa primeira fase, até a própria equipa se constituir como equipa, *no trabalho da autoavaliação, na definição das dimensões a avaliar, na definição dos instrumentos de avaliação para avaliar as ações*, porque não é fácil, porque os professores estão sempre a preencher grelhas. Portanto, procurar conceber alguns instrumentos que pudessem ser transversais a algumas ações, um instrumento que não fosse tão “pesado”. *Acompanhei esse processo e depois [estive] muito na revisão final do próprio projeto* (...) Acompanhei sempre os relatórios, o seu preenchimento, inclusive, ia até à plataforma fazer os meus preenchimentos. Sim, sim, as minhas considerações (...) inicialmente, o meu trabalho foi *nessa construção de materiais, de validação, de configuração dos materiais...* [itálico nosso].

(*Joana*, entrevista)

A participação na montagem do sistema de monitorização e de avaliação traduz-se não só na construção das dimensões de avaliação e dos respetivos instrumentos, mas também na validação desse mesmo processo. Dito de outro modo, vários inquiridos entendem que têm um papel de legitimação do processo de avaliação.

Ainda no mesmo âmbito de intervenção, outros inquiridos assumem um papel de avaliadores:

Por exemplo, os apoios a exames [envolviam] todos os professores do secundário e fiz uma série de entrevistas com um guião que me deu, de facto, elementos *para avaliar se a medida estava a resultar se não* [itálico nosso]. Claro que este relatório foi para a direção da escola. Colaborei aqui muito ativamente e penso que eles gostaram bastante deste trabalho pelos elementos que recolhi. Para além disso, fazia as exposições, fazia o que

havia de fazer, a princípio não muito situada e depois acabei, como lhe disse, não me apercebia, e a diretora chamava-me para tudo.

(*Telma*, entrevista)

Importa acrescentar que as tarefas de acompanhamento e monitorização não incidem apenas sobre as ações desenvolvidas no projeto TEIP, mas ampliam-se no decorrer da ação do “perito”. *Duarte* e *Tomás* são dois exemplos de como a intervenção “extrapola” o projeto TEIP:

Num [E/AE] eu apoiei a monitorização e a avaliação, exercendo uma análise dos documentos que tinham de registo de dados e os modos de tratamento dos dados (...) Práticas antigas das escolas pegarem nos dados [resultados académicos] agrupados, penso que vai ao Conselho Pedagógico, e depois desce aos grupos disciplinares/departamentos, mas é de uma forma muito ligeira, e depois os professores argumentam algo do tipo “eles cada vez vêm mais mal preparados” e *não há verdadeira reflexão sobre os dados*. E eu ajudei, *ajudei a precisar alguns aspetos*, até a analisar certos aspetos, por exemplo, *ao nível do 1.º ciclo não havia aquele hábito de olhar para os resultados, só referiam os processos* (...) Além disso, chamei a atenção, também, (...) *para a comunicação dos resultados [da avaliação da escola]*. (...) *procurei chamar a atenção dos professores para registarem mudanças positivas significativas que produzem nos alunos*, casos exemplares de sucesso. Em vez de estarem a encher páginas e páginas com as dificuldades dos alunos, as incapacidades dos alunos, tentarem descrever casos exemplares de mudanças (...) Sobretudo, um olhar para *os resultados e perguntar afinal o que é que mudou nos miúdos?* [itálico nosso]

(*Duarte*, entrevista)

Portanto isso é um aspeto muito positivo que eu tenho observado e acompanhado e que as escolas já estão a fazer essa análise e é interessante verificar que, por exemplo, os resultados dos alunos que entram agora no 4.º ano, pois esses mesmos alunos no 6.º, esses mesmos alunos no 7.º, 8.º e 9.º começa a haver frutos e é um trabalho de acompanhamento que também tenho feito a esse nível.

(*Tomás*, entrevista)

Esta ampliação da ação do *perito externo* também é evidente em outras tarefas de acompanhamento que alguns peritos inquiridos desenvolveram no decorrer da sua ação.

3.3. Outras tarefas de acompanhamento

Para além das tarefas já descritas, identificámos outras tarefas de acompanhamento, que emergiram de acordo com as competências dos inquiridos e das necessidades da E/AE. É

em função destas necessidades, bem como da forma como o *perito* entende a sua ação, que a sua intervenção se vai construindo. Em alguns casos emergiu a necessidade de dar acompanhamento ao trabalho da direção das E/AE. *Irene* e *Tomás* são dois exemplos de como esse acompanhamento pode assumir diferentes funções:

Não tinha uma liderança, era uma fragilidade muito grande e por isso eu acho que fiz muito *coach*, exatamente *coach* de liderança.”

(*Irene*, entrevista)

Neste meu caso o diretor pediu-me para eu lhe dar o parecer sobre os trabalhos de casa, porque foi uma questão levantada no pedagógico e ele ficou de apresentar trabalho e a quem ele vai recorrer? Se tem um *perito* dentro da escola, esse *perito*, esse especialista vai também dar o seu contributo.

(*Tomás*, entrevista)

Em outros casos, a intervenção do *perito* foi sendo alargada, gradualmente, tal como descrevem *Elsa* e *Susana*:

Eu trabalhava com a O., com a psicóloga e com a socióloga para montar aquele sistema e trabalhava depois com os professores do TEIP para os ajudar a desenvolver os projetos deles (...) ao nível dos Magalhães também foi isso que eu fiz a nível do 1.º ciclo (...). Apoiava os projetos quando ia lá, trabalhava com os professores que estavam mais diretamente envolvidos e eles depois serviam de ligação ao resto dos professores...

(*Elsa*, entrevista)

Comecei pela direção, passei para equipas de professores, comecei a trabalhar com grupos de formação, também, em termos temáticos com grupos que estavam interessados, mas sempre dizendo que a formação era para acompanhar projetos específicos da escola.

(*Susana*, entrevista)

Para além deste acompanhamento, a intervenção do *perito* pode desenvolver-se junto de outros professores e de outros atores que habitam na escola (animadores socioculturais, sociólogos, psicólogos, educadores sociais, entre outros). Também aqui, tal intervenção pode assumir um papel de apoio e aconselhamento:

Portanto, também acompanhei um bocadinho o trabalho desses técnicos, procurando compreender e com isso deixar, também, *algumas pistas de trabalho sobre a ligação com os diretores de turma* [itálico nosso].

(*Duarte*, entrevista)

(...) *as pessoas [direção da E/AE] sentiam necessidade de alguém que acompanhasse o trabalho desses técnicos* [itálico nosso].

(Susana, entrevista)

Grande parte deste acompanhamento é realizado no âmbito de reuniões. Deste modo, as reuniões assumem uma centralidade na intervenção do *perito externo*.

3.4. A centralidade das reuniões: os papéis ativados

Uma outra faceta da homogeneidade de “regularidades” no trabalho dos *peritos externos* diz respeito à realização frequente de reuniões: todos participam em reuniões com a direção e com as equipas multidisciplinares; alguns participam em reuniões com elementos da DGIDC e/ou da Direção Regional de Educação. Para além destas, também intervêm em reuniões com diferentes estruturas de gestão intermédia (Conselho de Turma, Diretores de Turma, Coordenadores de Departamento, Departamentos) e com outras equipas de trabalho como coordenadores de ações, gabinetes de apoio, entre outras.

Nas reuniões, independentemente dos atores que participam, um dos papéis mais evidenciado é o de agente promotor de reflexão:

Por exemplo, foi criado um gabinete para “registar ocorrências”. É uma terminologia que foi incorporada no discurso, mas tem uma conotação policial! “Fazer um auto de ocorrência? Que vos parece?” Porque registam apenas ocorrências? Porque não registam situações várias e que podem ser aquelas que se salientam, quer pela negativa quer pela positiva e, assim, já fica diluído o papel fiscalizador e disciplinador desse gabinete (...) como vamos regular a convivência na escola e envolver também os alunos nisso, em vez de haver um registo de ocorrências devia haver um registo de situações várias.

(Bernardo, entrevista)

Eu sentia que num dos TEIP era um aspeto que estava muito ausente das reflexões e das práticas (...), mas os alunos não tinham sido ouvidos (...). Por exemplo, em relação às tais turmas que eu há pouco falei, eram turmas maioritariamente com alunos repetentes, alunos com histórias de repetências, com trajetórias de repetência. (...) E ditas como não tendo sido criadas de propósito, aconteceu foi um acaso, mas quando se começa a conseguir que haja alguma reflexão sobre isso, é ótimo! (...) Dizia-me uma professora: “pois é, mas tenho que cumprir o programa de Matemática” (...). E eu disse-lhe: “Mas cumprir o programa, o que é isso cumprir o programa? Ao estar a explicar o exercício e a dar conta que os meninos não estão a perceber (...) está a dar o programa? Parece-me que não, parece-me que está a falar sozinha!”. (...) *Esta discussão foi ótima, porque permitiu chegar a outras reflexões* [itálico nosso].

(Joana, entrevista)

Este papel de agente de reflexão não pode ser entendido como uma intervenção unívoca, mas sim como uma intervenção que resulta de um conjunto de outros papéis que o *perito externo* vai construindo na sua ação. É nesse sentido que o papel de informante também surge aliado ao de agente promotor de reflexão, uma vez que, muitas vezes, os momentos de reflexão são sustentados em práticas ou experiências já existentes, tal como é evidenciado por *Bernardo e Sónia*:

Eu estive no início nestes dois contextos, estavam a iniciar o seu processo nesta segunda geração e houve, inicialmente, *um trabalho de reflexão mais sobre o que está subjacente à educação prioritária, o que é que pode ser feito, o que é que tem sido feito no estrangeiro* [itálico nosso].

(*Bernardo*, entrevista)

Cada reunião, cada sessão de trabalho implicam todo um trabalho de análise e de reflexão. Não podemos chegar e estar com uma equipa onde cada um sabe o que está a dizer porque para se dar algumas sugestões, para poder ter o tal olhar crítico. Porque o amigo tem essa responsabilidade, tem que ter essa capacidade de dizer olho no olho as hipóteses que podem sustentar ou não determinado resultado

(*Sónia*, entrevista)

Foi igualmente evidenciado por alguns inquiridos, o facto de os processos de reflexão, em alguns casos, poderem ser desencadeados pelas próprias E/AE:

Depois a determinada altura a diretora veio falar comigo “ A *Irene* podia era trabalhar com o departamento de matemática, e então vamos marcar uma reunião com o departamento de matemática”, porque eles também fazem o acompanhamento ao estudo (...) têm os professores que vieram recurso [são contratualizados através do programa] TEIP e que também é preciso avaliar (...).

(*Irene*, entrevista)

Coordenadores de departamento, portanto, havia sempre discussões alargadas para perceber, porque nós dissemos: “Nós vamos aí, vamos conversar com vocês para perceber quais são as necessidades, as vossas prioridades e de que forma é que nós podemos tentar ajudar, não é?”. Portanto houve sempre este envolvimento.

(*Cidália*, entrevista)

Neste contexto, em algumas reuniões os inquiridos assumem um papel de analistas:

Queriam ouvir o que é que eu achava sobre o projeto da escola [itálico nosso]. Por isso deram-me o projeto educativo para ler ou eu pedi o projeto educativo, se calhar fui eu que pedi o projeto educativo, e tive uma primeira reunião sobre o projeto educativo de escola.

Essa reunião sobre o projeto educativo de escola desencadeou nos professores uma reação muito grande.

(Irene, entrevista)

Eu reuni uma vez, no ano passado, sobre os resultados escolares. Reuni, fizemos uma reunião com os presidentes de departamentos, com os coordenadores de projetos, com todas as pessoas que tinham responsabilidades de cargos de gestão intermédia, para analisar os resultados, para analisar os resultados.

(Tomás, entrevista)

Ainda que tenhamos identificado uma panóplia de reuniões realizadas com uma diversidade de atores, o papel de agente promotor de reflexão é transversal a quase todas as reuniões em que os *peritos* participam. Aliado a este papel emergem outros papéis, tais como o de informante e o de analista.

3.5. Formação contínua: ações de formação acreditadas e não acreditadas

Os *peritos* inquiridos desenvolvem ações de formação contínua, umas acreditadas pelo Conselho Técnico-Científico da Formação Contínua e outras não acreditadas. Nas ações acreditadas são desenvolvidas oficinas de formação, círculos de estudos e projetos. No que diz respeito às ações de formação não acreditadas, são realizados *workshops*, palestras e ações de sensibilização. Os beneficiários destas ações de formação são, em grande parte, os professores que se encontram nas estruturas de gestão intermédia, coordenadores de departamento, de grupo disciplinar ou diretores de turma. Essas ações têm como temáticas, essencialmente, as lideranças intermédias e a avaliação da aprendizagem (principalmente nas disciplinas de matemática e português).

Numa fase inicial da intervenção dos *peritos* inquiridos, a formação tem um carácter mais informal (não acreditada), mas com o decorrer da ação a formação contínua acreditada vai assumindo um papel de relevo¹⁵⁸. *Bernardo, Telma e Graça* evidenciam esta evolução¹⁵⁹:

Isso implicava a realização de reuniões e também de ações de formação que eram pedidas. Houve várias que realizei, mas mais informalmente, mais informalmente no sentido em

¹⁵⁸ É importante relembrar que no CPS é referido que poderá ser acordada a prestação de serviços de formação a grupos alvo.

¹⁵⁹ Embora este trabalho de investigação tenha como foco o programa TEIP2, os testemunhos dos *peritos* inquiridos têm evidenciado que a formação contínua acreditada é um dos grandes enfoques do programa TEIP3.

que não foram acreditadas, porque a última que realizámos já foi mesmo acreditada...

(Bernardo, entrevista)

Agora o TEIP3 [Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração] está muito focado na questão formação, de oferta de formação. A verdade é que nós já tínhamos oferta de formação, nos casos em que isso se justificava. Por exemplo, aquele que eu lhe contei de autoavaliação até foi uma formação formal, que até foi acreditada na modalidade de projeto.

(Graça, entrevista)

Formação, sensibilização, agora faço mais de formação, ali [refere-se a uma E/AE] foi mais de sensibilização e colaborei muito com a avaliação das medidas TEIP propriamente ditas.

(Telma, entrevista)

No que diz respeito às ações não acreditadas, estas passam por ações de sensibilização, mas também de abordagem de alguns conteúdos.

Eu gosto imenso de estatística e, de facto, existe uma grande potencialidade, porque a coordenadora do 1.º ciclo e a pessoa que estava no 1.º ciclo, a assessorar a direção, eram fascinadas por estatística. E então eu fui ensinar SPSS, tratamento de dados em SPSS, por exemplo, passou-se a fazer as avaliações das atividades [utilizando SPSS].

(Irene, entrevista)

Eu não falei nisso, mas obviamente, que tenho desenvolvido pequenos seminários de formação, de formação e de reflexão sobre a questão da articulação curricular.

(Joana, entrevista)

A formação contínua, quer tenha sido acreditada ou não, é uma das tarefas desenvolvidas por todos os inquiridos (embora tenhamos presente que algumas ações se traduziram apenas em sessões de sensibilização) o que nos permite constatar que todos assumiram o papel de formador.

3.6. Atividades avulsas

Para além das tarefas acima descritas, é identificado um conjunto de atividades avulsas que tiveram uma menor expressividade no cômputo geral das tarefas desenvolvidas pelos inquiridos do nosso estudo (cf. Tabela 38).

Tabela 38
Atividades avulsas desenvolvidas pelos inquiridos

Tipo de atividades	Número de inquiridos
Trabalho pontual com professores sobre as suas práticas	2
Observação de aulas	2
Visita a algumas escolas da E/AE	1
Participação na realização do contraditório da avaliação externa	1
Realização de artigos com atores da escola	1
Participação em atividades promovidas pela Associação de Pais	1
Participação na avaliação de professores	1

É possível evidenciar que estas atividades avulsas são, por um lado, mais direcionadas para o contexto de sala de aula (observação de aulas e trabalho com professores sobre as suas práticas) e, por outro lado, são atividades mais diversificadas (atividades de investigação, conhecimento das escolas, participação no contraditório da avaliação externa, participação na avaliação externa dos professores e participação em atividades promovidas pela Associação de Pais). Porém, tendo em conta o número de inquiridos que desenvolveram as mesmas, é possível evidenciar que este tipo de atividades não teve muita relevância na ação dos inquiridos.

3.7. Síntese

Os *peritos externos* desempenham múltiplas tarefas. Essa multiplicidade resulta de um processo no qual são importantes fatores como a evolução da ação do *perito*, da E/AE e do próprio programa TEIP. Se, inicialmente, o acompanhamento realizado pelo *perito externo* esteve muito centrado em algumas equipas (direção, equipa multidisciplinar, equipa de autoavaliação), com o decorrer do programa a sua ação alargou-se para fora do núcleo duro do TEIP, o que originou o alargamento das suas tarefas e permitiu uma intervenção mais próxima com outros professores e técnicos.

Estas tarefas desenvolvidas pelos inquiridos permitem-nos captar a variedade de papéis que cada *perito* foi assumindo no decorrer da sua intervenção. No que diz respeito à execução de tarefas de acompanhamento à elaboração dos relatórios semestrais, os *peritos*

externos inquiridos assumem diferentes papéis. Uns assumem mais um papel de “coautores” (ou seja, trabalham com a E/AE na conceção dos documentos), outros, um papel mais crítico (analisam criticamente os documentos) e, outros ainda, têm um papel essencialmente de legitimação (ou seja, a sua participação cinge-se apenas a validar uma versão final dos documentos). Também na tarefa de acompanhamento da autoavaliação e do processo de monitorização, os inquiridos assumiram vários papéis, nomeadamente: construtor (participação na construção do sistema de monitorização – instrumentos, procedimentos); legitimador (validação de materiais); e avaliador (desenvolve ele próprio o processo de avaliação das ações). Nestas tarefas é evidenciado o domínio de um *know-how* relacionado com a produção de determinado tipo de documentos ou de processos (e.g., autoavaliação, estabelecimento de metas, plano de melhoria) cujo uso se espera ver generalizado nas escolas. Para além destas tarefas, os inquiridos ampliaram a sua intervenção junto de várias estruturas (direção da E/AE, outras estruturas da E/AE), bem como de outros professores e atores que estão nas escolas em que assumem um papel de apoio e de aconselhamento.

4. As lógicas de ação dominantes na intervenção dos *peritos externos*

Neste subcapítulo, descrevemos e analisamos os conteúdos de sentido que os *peritos* mobilizam na interpretação e monitorização da sua ação e o modo como justificam esta mesma ação – em suma, as suas “lógicas de ação” (Sarmiento, 2000). Evidenciamos as disposições e as justificações que os inquiridos assumem como princípios para a sua ação.

Organizamos a descrição e análise das lógicas de ação em seis secções que correspondem a outros tantos princípios de ação: (1) ação baseada na realidade; (2) ação baseada na relação de confiança; (3) ação (in) dependente; (4) ação orientada pela teoria; (5) ação geradora de conhecimento para a ação; (6) ação sobre a reflexividade dos atores.

Os dados analisados permitem-nos destacar que: i) os princípios de ação identificados revelam as disposições que os *peritos externos* têm em relação à sua ação; ii) os princípios de ação são indissociáveis dos papéis que retratam através das suas descrições e das perceções que transmitem sobre a sua ação.

4.1. Os princípios da ação baseada na realidade

A contextualização da realidade é um dos princípios de ação evidenciado pelos inquiridos. Todos consideram que para a construção da sua intervenção, é necessário conhecer a realidade como condição primeira e incontornável.

Sendo certo que a ação do *perito* tem presente os princípios subjacentes ao programa TEIP, os seus fundamentos, filosofia e objetivos¹⁶⁰, é o primeiro contacto com a “realidade” (aquando a sua *entrada* no terreno) que a maioria dos *peritos* refere como fundamental para compreender a complexidade de cada E/AE e determinar o rumo das suas ações:

À partida, há princípios fundamentais que eu posso conhecer, ter uma ideia, enfim, conhecer algumas prescrições, alguns normativos, mas *nada disso é válido antes de eu entrar no terreno, de falar com as pessoas, de as ouvir e vermos o que é que é necessário fazer* [itálico nosso] (...) Mas muito, como digo, em função das circunstâncias.

(Bernardo, entrevista)

Mas acho que o primeiro trabalho passa por aí, vermos em conjunto o que é necessário e o que é que faz sentido (...) essa análise das necessidades, do rumo, das coisas que são necessárias fazer, nas zonas onde é necessário investir. Portanto, acho que é alguém que dá resposta às necessidades efetivas do meio e dos agrupamentos.

(Susana, entrevista)

A primeira fase foi acompanhar de perto a elaboração do projeto e depois fui visitar o agrupamento, porque queria *perceber o que se passava ali em termos psicossociais* [itálico nosso], quais eram as dinâmicas (...)

(Elsa, entrevista)

É perante este diagnóstico sobre a realidade e as “especificidades” que os inquiridos constroem a sua ação. Por conseguinte, cada um constrói, em cada E/AE, um percurso singular:

Há pessoas que estão muito mais direcionadas para a formação e há pessoas que estão mais direcionadas para a formação no interior da escola com os professores, mas tudo isto tem a ver com as condições que as próprias escolas têm, *o modo como o TEIP é sentido e vivido pelas pessoas, e o consultor tem que entrar nessa lógica*. (...) Isto para dizer que a

¹⁶⁰ “Neste caso estão inseridas no programa TEIP, mas poderiam estar inseridas em outro programa e seria o mesmo. A única diferença é que estando num programa TEIP é necessário trabalhar nessa perspetiva do que é o TEIP, nos seus fundamentos, nas suas origens, nas suas implicações, no que já existe produzido em termos de conhecimento sobre o assunto, mas enquanto programa a nível nacional, etc.” (Bernardo, entrevista).

minha ação tem sido, por um lado, alinhada por aquilo que são *as diretrizes que vêm de cima*, mas por outro lado, tem-se pautado por aquilo que são as *preocupações, as questões que surgem do quotidiano e que vão sendo identificadas como questões problemáticas* [itálico nosso] e, que muitas vezes, decorrem da análise dos resultados...

(Joana, entrevista)

Se falar em relação ao agrupamento L a nossa grande preocupação, de início, tinha a ver com o conhecimento que tínhamos dela por via do estudo de caso que tínhamos feito antes de assumirmos o papel de perita externa. (...) [tínhamos] um quadro bastante largo de conhecimento daquilo que era a realidade da escola (...) O trabalho no agrupamento M foi um trabalho mais de comunicação e de externalização do projeto TEIP para a comunidade. O projeto muito mais funcional, muito mais pragmático, muito mais exequível, portanto nós temos vindo a trabalhar não tanto as questões do projeto mas o modo como se concretiza o projeto. *Como vê são modos diferentes de trabalhar, contextos e universos diferentes* [itálico nosso].

(Sónia, entrevista)

4.2. Os princípios da ação baseada na relação de confiança

A necessidade de criar uma relação de confiança com os vários atores da E/AE é um outro dos princípios da ação evidenciados pelos inquiridos. Todos consideram que para a construção da sua intervenção é necessário estabelecer uma relação de confiança com os vários atores que se encontram na E/AE, sendo esta uma das condições fundamentais para a orientação da intervenção:

Tem de ser de confiança, *eles têm de confiar em mim e eu tenho que confiar neles* [itálico nosso].

(Cidália, entrevista)

Mas o meu trabalho foi sendo ampliado à medida que *eu fui construindo* [itálico nosso], também, uma *relação de confiança com as pessoas com quem estava a trabalhar*.

(Joana, entrevista)

Criar uma relação de igual para igual e não uma relação em que o perito é alguém que vai dar a última palavra sobre uma coisa que se quer fazer [itálico nosso], eu dizia sempre “eu penso desta maneira, eu tenho esta opinião, mas vocês têm liberdade para fazer diferente, vocês são autónomos, isto aqui é apenas uma consulta, um parecer, não quero que façam nada porque eu disse, ou porque eu achei que devia ser feito”.

(Susana, entrevista)

O tipo de apoio externo caracteriza-se sempre pela escuta, num primeiro momento, portanto, sempre a escuta.

(Bernardo, entrevista)

Nesse processo, pelo menos numa fase mais inicial, é uma atitude de escuta e uma relação mais paritária que são evidenciadas como cruciais para a construção da relação com os vários atores das E/AE.

4.3. Os princípios da ação (in)dependente

O modo como alguns inquiridos veem a sua ação, quer em relação às E/AE quer em relação à tutela, evidencia que o *perito* deve ser autónomo – *ser livre na sua ação*¹⁶¹. Este princípio de autonomia, aliado à sua posição de exterioridade em relação à E/AE e à tutela, permite ter uma visão crítica sobre o trabalho que é desenvolvido pela E/AE, mas também sobre a própria ação da tutela:

Se eu não puder ser livre para desenvolver o tipo de trabalho que faço em articulação com as pessoas, nesses contextos, penso que já não se pode chamar a isso processo de consultoria (...) se querem manter essa vantagem de terem um “perito” externo ligado a uma instituição do ensino superior é, exatamente, manter o seu pensamento livre e crítico em relação ao que se passa, ao que é desenvolvido na escola e muito crítico em relação ao que as instâncias externas obrigam a fazer.

(Bernardo, entrevista)

Esta lógica de independência também é defendida por *Susana*, embora considere que o *perito* se encontra condicionado por se situar na interface da E/AE e da tutela:

As condicionantes burocráticas deste trabalho fazem (...) *sentir que o “perito” é (...) um elemento em parte da administração [e] em parte do agrupamento. (...) Não muito confortável em relação à forma como nós fazemos o nosso trabalho, devia ser mais autónomo, mais liberto destas condicionantes* [itálico nosso] e, se possível, se as escolas tivessem orçamento próprios pagos pela própria escola, pelo próprio agrupamento....

(Susana, entrevista)

¹⁶¹ Aqui partimos do conceito etimológico de autonomia em que “é o poder de se governar por leis próprias”, mas que “implica sempre uma certa independência, do grupo social ou do indivíduo, com relação a outros, em determinado campo.” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 430). Neste sentido, consideramos que todos os *peritos* têm autonomia, embora a substância e a amplitude dessa autonomia possa diferir.

Esta visão crítica em relação à tutela também foi expressada por alguns inquiridos no decurso da sua ação:

Por outro lado, também acho péssimo que ministros, secretários de Estado (...) se fixem apenas nos resultados numéricos, que dão uma pálida imagem, embora digam alguma coisa, mas dão uma pálida imagem das aprendizagens que é preciso fazer, sobretudo no 1.º ciclo.

(Duarte, entrevista)

Quando olhamos para as metas o que é que aparece ali? Aparece ali um modelo de ser humano que não existe no real. Quando me dizem assim “temos que ter metas de noventa e oito por cento, ou de noventa e nove por cento”, mas estão a brincar! Onde é que pode haver metas humanas de noventa e nove por cento? (...) a criação de um ser ideal, de um aluno ideal e isto não existe!

(João, entrevista)

Embora tenhamos identificado princípios de independência e exterioridade em relação à administração da educação e à E/AE, existem noções de dependência. A questão da “prestação de contas” revela-as e revela, também, diferentes perspetivas e orientações assumidas pelos inquiridos. Uns consideram que devem “prestar contas” apenas à E/AE que os contratou:

E eu considero que o consultor, ou o “perito” externo, seja o que for, deve ser livre, não é? *Deve ser livre tanto quanto possível da administração* [itálico nosso]. Aliás ele é consultor, em primeira instância, porque foi convidado pela entidade, que é a direção do agrupamento. *Em primeira instância presta contas à direção da escola ou do agrupamento* [itálico nosso]. Claro que o dinheiro pode vir de outra fonte, mas isso para mim é secundário (...) Eu penso que este deve ser livre na medida em que o trabalho decorre sempre de um processo contextualizado, não pode ser um trabalho meramente prescrito, baseado num guião.

(Bernardo, entrevista)

Outros defendem que devem “prestar contas” à administração da educação:

Depois nós próprias também tínhamos reuniões cá, a Dra. Isabel e a Dra. Maria de Lourdes Parente que reuniam connosco e, também, isso acho que era extremamente positivo, porque inclusivamente, elas tinham a coragem e, na minha ótica bem, de apontar quem não estava a realizar uma boa assessoria, ou pelo menos não era de apontar, era de interrogar. Portanto eu achava que funcionava também, por um lado, como uma oportunidade de se refletir coletivamente e, por outro lado, também como alguma prestação de contas, o que também na minha ótica, eu acho sempre bem.

(Graça, entrevista)

Para mim o fundamento era (estou-me a repetir mas é isso), eu acho que da Direção-Geral, isto é, de qualquer pessoa que encomenda uma tarefa, deve saber muito bem o que é que encomenda, porquê? Por que é aquela pessoa? E o que espera dessa pessoa. E aqui há falhas no Ministério de Educação. A partir daqui essa pessoa tem que fazer determinado tipo de trabalho e prestar contas do trabalho que faz.

(*Telma*, entrevista)

É a tal questão que eu lhe colocava em termos de processo de avaliação. Eu julgo que o especialista ou o “perito” deveria estar mais responsabilizado em termos de avaliação. Eu sentir-me-ia mais responsabilizado se tivesse de fazer um relatório de avaliação no final do ano onde eu dissesse o que fiz, o meu contributo, etc.

(*Tomás*, entrevista)

Outros, por fim, assumem que devem “prestar contas” à sua instituição:

Nós temos várias formas de trabalhar. Mas, fundamentalmente são três as linhas da nossa ação de consultoria. (...) *O nosso compromisso tem a ver com a matriz desta casa, e esta casa, tem como matriz a qualidade, a relação interinstitucional e a melhoria dos processos e dos resultados.* O que lhe estou a dizer tenho a certeza que se ouvisse outros meus colegas iriam ter exatamente esta atitude. Agora depois, naturalmente, cada um de nós tem formas de atuar, tem a ver com a sua personalidade.

(*Sónia*, entrevista)

Saber o que estávamos a fazer, prestar contas. E acho muito bem, e acho que aí o ministério tem que fazer. Agora eu não tenho relação nenhuma, não tenho, tem a faculdade e eu presto contas à faculdade.

(*Telma*, entrevista)

O facto de a “prestação de contas” (seja à E/AE, à tutela ou à instituição de proveniência) ser considerada como algo que é importante na ação do *perito*, parece-nos que não se trata de uma questão completa de independência ou de heteronomia, mas de uma certa dependência em relação a outros atores.

4.4. Os princípios da ação orientados pela teoria

A análise realizada evidencia que todos os entrevistados, pelo menos a partir dos seus testemunhos, associam a sua ação a princípios teóricos ligados ao conhecimento técnico e científico (e respetivas competências) que adquiriram no seu percurso socioprofissional.

Bernardo, Sónia e Tomás referem – de modos distintos - como os princípios teóricos que defendem orientam a sua ação:

O trabalho tem a ver com os princípios que defendo do ponto de vista teórico [itálico nosso], penso que há coerência a esse nível, tem a ver com o tipo de apoio externo que nós prestamos. (...) Mas numa primeira fase, mais ainda, porque de facto nós por muitas ideias que tenhamos sobre o trabalho que queremos realizar, não é possível, é possível mas eu não vejo dessa maneira através de uma imposição de um determinado tipo de trabalho.

(*Bernardo*, entrevista)

Hoje as metodologias têm de ser plurais e de natureza interpretativa. Eu penso que o grande contributo do “amigo crítico” foi o induzir a reflexão pessoal e coletiva. Foi a de gerar momentos de discussão a partir dos factos, independentemente da área do conhecimento, questionar as causas do sucesso.

(*Sónia*, entrevista)

Não é o contexto que explica unicamente os resultados, porque há dinâmicas que são geradas em agrupamentos, em contextos desfavorecidos que são exemplificativas do que se pode fazer noutros agrupamentos. Portanto eu não aceito, à partida, o discurso da culpabilização dos alunos ou dos seus resultados através do contexto, como fosse um fator determinante, é um fator que contribui, mas há outros fatores, mas para mim não é o determinante!

(*Tomás*, entrevista)

Ainda nesta linha, também *Duarte e Irene* evidenciam alguns conhecimentos que obtiveram na sua formação académica como princípios orientadores da sua ação:

[Tenho] grandes resistências em relação a isso, um discurso legitimador que levava as pessoas a enunciar, a inventariar, com grande objetividade, até, com grande rigor as dificuldades dos alunos e ponto final. Em contrapartida, sobre as dificuldades de ensino nada se dizia. Ora, no XXXX *eu tinha aprendido que muitas das dificuldades de aprendizagem são dificuldades de “ensinagem”*. Portanto, foi para aí que orientei [refere-se à sua intervenção] [itálico nosso].

(*Duarte*, entrevista)

Tive muita reflexão sobre mesmo o que é insucesso escolar e quais são as causas e isso fez com que se discutisse algumas coisas bastante interessantes, (...) comecei a fazer aquilo porque estou mais habituada a trabalhar pelo meu doutoramento, pelo mestrado - o estereótipo da família.

(*Irene*, entrevista)

4.5. Os princípios da ação geradora de conhecimento para a ação

Um outro princípio que captámos a partir das descrições e das percepções que os inquiridos têm sobre a sua ação, e que foram orientadores da mesma, está relacionado com a produção de conhecimento. Este princípio surge associado a duas atividades distintas: produzir conhecimento para mobilizar na sua intervenção e na relação com os outros atores do TEIP – conhecimento pericial; produzir conhecimento para ser divulgado e disseminado (conhecimento científico).

Por um lado, alguns inquiridos desenvolvem e /ou julgam que deveriam desenvolver processos de investigação com o objetivo de mobilizar esse conhecimento para a sua intervenção:

Acho que para se fazer um trabalho realmente sério, que para mim tem que ter investigação, investigação-ação, ou seja, o TEIP deveria servir para fazer uma investigação mesmo mais séria, para ver quais são os fatores que, de facto, têm mais peso na mudança das instituições naquelas áreas que eles determinam.

(Elsa, entrevista)

É uma relação que tem um ideário científico de ação-investigação-ação, cuja matriz assenta em metodologias (e que nós disponibilizamos), nós seguimos inclusivamente um determinado autor (por exemplo John MacBeath ...) e uma matriz onde estão os diferentes pressupostos e instrumentos mais usuais de autoavaliação, vantagens e desvantagens deste ou daquele método/instrumento.

(Sónia, entrevista)

Mas o que considero menos conseguido tem a ver com o meu objetivo inicial, que ainda não está afastado, de articular de forma mais sistemática o trabalho de consultoria com a investigação [itálico nosso].

(Bernardo, entrevista)

Produção de conhecimento, não é? E não consegui fazer! Eu só acredito que estas coisas atravessam o tempo quando ficam escritas, quer porque são publicadas em revistas ou [porque] fazem parte do próprio património da escola, estão lá!

(Irene, entrevista)

Por outro lado, apenas num caso é referido a importância de produzir conhecimento para ser divulgado e disseminado, quer sobre o trabalho desenvolvido pelos *peritos* da instituição, quer sobre o trabalho desenvolvido nas e pelas E/AE:

Um número [de uma Revista] que conta com contributos, não só dos TEIP que a XXXX acompanha, mas de outros TEIP. Uma revista que evidencia a matriz de consultoria, de perito externo que nós aqui assumimos. Um contributo que promove a imagem mais positiva dos TEIP e, conjuntamente ajuda a valorizar tudo aquilo que é feito nestas escolas. Penso que esta tem sido a nossa preocupação, ajudar a criar a imagem positiva, o reconhecimento efetivo do muito que se trabalha nesta e noutras escolas.

(Sónia, entrevista)

Das duas atividades identificadas, constatámos que existe o primado da criação de conhecimento pericial, sendo muito pouco relevante para a ação do *perito* a criação de conhecimento científico.

4.6. Os princípios da ação sobre a reflexividade dos atores

Trata-se aqui de seguir uma intervenção que se sustente por meio da influência e não da autoridade, pelo trabalho de criação de regras a partir da reflexividade (e sobre a reflexividade) dos atores e não prescrevendo as regras para a sua ação. Mais precisamente é percebido pelos inquiridos que a sua intervenção pode contribuir para a construção de “novos olhares” nos outros. Este novo *olhar* pode ser sobre a escola e a sua realidade numa perspetiva mais geral -

Criar situações para as pessoas conversarem, refletirem sobre o que fazem [itálico nosso], como organizam, como pensam as respostas, como pensam as crianças, como pensam as famílias, como pensam a própria comunidade.

(Cidália, entrevista)

Se eu estive lá a fazer as entrevistas, *o que é que eu posso ajudar estas pessoas a pensar de outra maneira sobre a sua organização, a ter um olhar distanciado sobre ela, a saírem um pouco de si, do seu umbigo* [itálico nosso] (...) ajudar as pessoas a olhar de outra maneira.

(Elsa, entrevista)

São pessoas que trabalham em equipa de uma forma muito interessante e, portanto, eu aqui posso ser o tal “amigo crítico” e *posso chamar a atenção para determinadas questões, posso ajudar a olhar de outra maneira* porque não estou lá! (...) Portanto não estou imerso naqueles problemas e posso *olhá-los com uma certa distância* [itálico nosso], que é confortável também a certa altura, porque me permite dizer “vamos pensar desta e de outra maneira” e isso é interessante.

(João, entrevista)

- mas também pode incidir sobre conceitos (por exemplo, a indisciplina) e sobre as

práticas que são desenvolvidas pelos professores:

Foi *desconstruir, sensibilizar* (...) recordo-me, por exemplo, que no início, as preocupações dos professores incidiam na indisciplina, no comportamento... Pretendiam ações para combater a indisciplina. Recordo-me de ter questionado, em diversos momentos, este discurso, *pondo as pessoas a refletir(...) mas o que é isso de combater a indisciplina?* [itálico nosso].

(Bernardo, entrevista)

Porque como sabe os professores nas escolas têm imensas reuniões e, às vezes, a presença de uma pessoa externa à instituição nessas reuniões vai introduzindo, vai interpelando, vai recolocando algumas questões, provoca reflexões e, nesse sentido, está a contribuir para ampliar, contribuir para refletir, eu diria para refletir sobre as práticas. (...) É um recurso, sim, e que pode ajudar a escola a melhorar. (...) nós temos instrumentos que eles não têm, mas eles também têm muitos instrumentos que nós não temos e é preciso estar atentos. (...) levá-los a pensar mais longe, levá-los a refletir mais longe, isto é um trabalho de coconstrução e de negociação, de construção de compromissos possíveis.

(Joana, entrevista)

Para além de ajudarem a construir um novo olhar, alguns entendem que a sua intervenção não visa resolver os problemas da E/AE, mas ajudar os professores a ultrapassá-los através da sua capacitação:

Aquilo que é exigido ao “perito” é o envolvimento e o acompanhamento sistemático da escola em termos de assessoria, mas também *em termos de formação* [itálico nosso] e, sobretudo, na organização da formação, assumindo, assim, um acompanhamento sistemático. (...) *Devia ser aí uma intervenção ao nível da avaliação e tem que ser, também, uma intervenção ao nível da conceção, da gestão e avaliação da formação. (...) mas eu julgo que o “perito” tem que ter essas responsabilidades em olhar para os resultados juntamente com os coordenadores das ações, juntamente com os professores, juntamente com os responsáveis das escolas, o que é que nós podemos ajudar a fazer para que isto melhore?*[itálico nosso]

(Tomás, entrevista)

Em suma, reporta-se a presença do primado da intervenção *soft*, o qual tem a sua expressão nos imperativos da ajuda na construção de “novos olhares” (nos outros) sobre a escola e da capacitação de vários atores.

4.7. Síntese

No que diz respeito às lógicas de ação construídas pelos *peritos* na sua intervenção, estas evidenciaram que a ação do *perito* é contextualizada de acordo, não só com os princípios do programa, mas também a partir da própria realidade de cada E/AE. Complementarmente a este princípio, também o princípio baseado na construção de uma relação de confiança com a E/AE é crucial para a sustentabilidade da sua intervenção. Por isso, numa fase inicial, o *perito* adota um papel de escuta, mas com o decorrer da sua ação assume um papel de promotor de reflexão. Na concretização deste papel, o *perito* sustenta a sua intervenção por meio de influência e sobre a reflexividade dos atores, dito de outro modo, tem uma intervenção *soft*.

Também foi evidente que os princípios de independência em relação às E/AE e à administração da educação estão patentes nos testemunhos dos inquiridos, existindo uma necessidade de se distanciarem das mesmas. Porém, este discurso pode não passar de um discurso retórico, uma vez que o facto de terem de “prestar contas” seja à E/AE, à administração da educação ou à sua IES configura alguma dependência do *perito* em relação às mesmas.

A ação do *perito* também é orientada pelos conhecimentos técnico-científicos que cada um detém, pois são estes que influenciam a forma como cada um constrói a sua intervenção. Para além deste conhecimento intrínseco ao *perito*, identificámos que ele também tem a necessidade de mobilizar conhecimento extrínseco para a sua ação. Neste caso, identificámos a produção de dois tipos de conhecimento – o conhecimento pericial e o conhecimento científico, que têm, depois, usos diferentes. O primeiro com uma função mais instrumental e o segundo com uma função mais direcionada para a divulgação e disseminação do conhecimento sobre o programa TEIP2.

5. Estratégias

Neste subcapítulo apresentamos, as estratégias que os inquiridos mobilizaram no decorrer da sua ação. A análise realizada permite-nos evidenciar um conjunto de estratégias e procedimentos que parecem mais recorrentemente utilizados pelo *perito* nas suas intervenções junto dos outros atores (individuais e coletivos) envolvidos no programa TEIP2.

A partir das estratégias mobilizadas foi possível estabelecer dois grupos,

nomeadamente: as que foram mobilizadas para a realização do diagnóstico sobre a realidade e as que foram adotadas para a introdução de mudanças na realidade. É a luz destes dois grupos que organizamos este subcapítulo em duas secções. Na primeira secção, descrevemos e analisamos as estratégias que foram mobilizadas pelo *perito* para realizar o diagnóstico sobre o contexto de ação. Na segunda, evidenciamos as estratégias adotadas para introduzir mudanças nesse mesmo contexto.

Os dados analisados permitem-nos destacar que: i) o diagnóstico sobre as E/AE é realizado a partir de várias fontes (documentais, reuniões, ações de formação); ii) para desenvolver a fase do diagnóstico o *perito* mobiliza uma multiplicidade de estratégias e de procedimentos, tendo em conta a realidade onde intervém; iii) as estratégias e os procedimentos mobilizados para a introdução de mudanças são resultado da realidade que o *perito* encontra e da forma como ele olha e entende a escola.

5.1. Estratégias para o diagnóstico do contexto de ação

Numa fase inicial da sua intervenção, o *perito* vai adotando e/ou criando estratégias que lhe permitem ter um conhecimento sobre a realidade das E/AE: análise dos documentos orientadores; participação em reuniões; observação informal das dinâmicas das escolas; realização de ações de formação; realização de investigação estruturada para a sua ação. São estas estratégias e os procedimentos adotados pelos inquiridos que descrevemos de seguida.

A análise dos documentos orientadores foi uma das primeiras estratégias evidenciadas para o conhecimento da realidade. Os procedimentos para esta análise traduziram-se na leitura de documentos legais (que enquadram o programa TEIP2) e de documentos orientadores das E/AE:

Portanto, começamos muito pessoalmente, digamos assim, por *ler a documentação que era a de suporte legal, depois a documentação de orientação de cada estabelecimento de ensino* [itálico nosso]. Obviamente, a partir daí quando chegávamos a um primeiro contacto presencial já havia um trabalho de análise de documentos no sentido de perceber os contextos, os seus projetos que precediam esta nova metodologia em termos organizacionais e até política.

(Sónia, entrevista)

Um dos problemas foi este que já reporteii, a entrada numa escola que não nos conhece e que nós não conhecemos, é o primeiro ponto. Demora tempo, apesar de eu ter ido à

internet ver os sites (quando o tinham) e ler os projetos. Quando chego a cada escola já tenho toda a informação disponível sobre a escola, mas isto não é conhecer a escola (...)
(*Telma*, entrevista)

É com a entrada física do *perito* na escola que lhe são *abertas* outras portas de acesso ao “conhecimento da realidade”. A participação nas reuniões é uma estratégia que permite aos *peritos* adquirirem uma visão mais alargada sobre a realidade da E/AE. A estratégia implica procedimentos de escuta e de análise das situações, existindo uma complementaridade entre os dois:

Penso que muito *desse tipo de reuniões que fizemos tiveram interesse nessa medida, porque proporcionou uma visão de conjunto, surgiram novas ideias, novos projetos* [itálico nosso] (...) portanto o meu papel de escuta, um papel de escuta crítica, não era de escuta passiva. Alguma análise crítica associada ao reconhecimento do trabalho que desenvolvem, não é?

(*Bernardo*, entrevista)

O “perito” tem que chegar lá e *ver quais são as forças que estão lá*, o que é que as pessoas estão a fazer e *pô-las a funcionar para um mesmo fim* [itálico nosso] e eles têm que perceber qual é o fim.

(*Elsa*, entrevista)

Outra forma que identificámos para a construção de conhecimento sobre a realidade passa, também, pela observação informal das dinâmicas das escolas da E/AE e de conversas informais com outros atores. Alguns inquiridos desenvolvem esta estratégia:

Nomeadamente, uma coisa que fiz e que estou a fazer é: chegar mais cedo uma hora à escola e é *passar pela escola, andar a ver o que está nas paredes, como é que as pessoas se relacionam*, como é que os jovens..., enfim - O que é que fazem? Como é que estão as salas? Se são abertas, fechadas. Se há barulho se não há barulho - tudo isso, portanto, *o clima de escola* [itálico nosso](...) Eu tinha ido ao bar de manhã falar com uns alunos, alunos com um ar, enfim, cheios de... até me disseram - “ai eles não disseram nada” - até parecia que tinham medo que eu lidasse com os alunos. Eles estavam com os pés nas mesas, com as suas tatuagens e os seus brincos, e foram perfeitamente delicados, conversámos, perguntei-lhes se sabiam o que era o TEIP e eles não faziam ideia nenhuma.
(*Telma*, entrevista)

Nos agrupamentos todos que eu acompanhei foi querer conhecer todas as escolas e todos os coordenadores de cada uma das escolas do 1.º ciclo e jardim-de-infância, dar uma volta, conhecer os edifícios, as pessoas e os sítios.

(*Susana*, entrevista)

As ações de formação também podem ser entendidas como uma estratégia para a construção de conhecimento, uma vez que elas permitem que o *perito* tenha um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade da E/AE. Se por um lado, pode existir uma intencionalidade na realização destas ações para conhecer a realidade, por outro lado, este conhecimento pode emergir como uma consequência destas mesmas ações. *Bernardo* e *Cidália* exemplificam isso mesmo:

A ação que temos é importante no sentido em como lá estão os vários coordenadores de departamento tentámos perceber se, afinal, o problema é dos alunos ou se é dos professores e do modo como cada grupo está a funcionar, mas em termos didáticos ainda não fizemos intervenção, mas já mostraram interesse em participar nas novas ações que estamos a preparar.

(*Bernardo*, entrevista)

Foi a história do círculo de estudos que ajudou a desvendar isto [itálico nosso]. Esta empresa XXXX está a trabalhar com várias empresas, com vários agrupamentos, e faz a implementação de uma espécie de sistema de qualidade próprio para escolas.

(*Cidália*, entrevista)

Apesar das estratégias e dos procedimentos acima descritos serem entendidos como investigação não estruturada, é possível identificarmos o facto de que alguns inquiridos mobilizam estratégias e procedimentos de investigação estruturados:

Fiz entrevistas aos professores em *focus group* - entrevistas aos professores TEIP e aos professores não TEIP, ao diretor e à O., como coordenadora do projeto TEIP. Gravei as entrevistas e achei muito interessante, porque através dos discursos, fiz o primeiro relatório (...). É que depois eu fui lá outra vez e devolvi esse relatório e isso gerou alguma discussão lá dentro.

(*Elsa*, entrevista)

Fiz entrevistas, sobretudo, às pessoas do GISP e do GAF, daqueles gabinetes de apoio à família e ao aluno, e de intervenção socio...[Socioeducativa]

(*Duarte*, entrevista)

Por exemplo, os apoios a exames eram todos os professores do secundário e fiz uma série de entrevistas com um guião que me deu, de facto, elementos para avaliar se a medida estava a resultar se não. Claro que este relatório foi para a direção da escola.

(*Telma*, entrevista)

Também *Sónia* recorreu a dados de investigação já existentes para conhecer a realidade, contudo esta foi desenvolvida antes de ser *perita* na E/AE:

Se falar em relação ao agrupamento L a nossa grande preocupação, de início, tinha a ver com o conhecimento que tínhamos dela *por via do estudo de caso que tínhamos feito antes de assumirmos o papel de perita externa*. [itálico nosso] Quer queiramos quer não, era a mesma pessoa que tinha auscultado os professores, os alunos, os pais e encarregados de educação, o pessoal não docente, os diretores, tinha, digamos assim, um quadro bastante largo de conhecimento daquilo que era a realidade da escola.

(Sónia, entrevista)

Todas estas estratégias mobilizadas para o conhecimento da realidade das E/AE permitem-nos evidenciar que o *perito externo* assume um papel de construtor de conhecimento. É a partir desse “diagnóstico” da realidade, aliado ao conhecimento técnico e científico que detém, que os inquiridos se propõem a compreender, interpretar e intervir sobre essa mesma realidade.

5.2. Estratégias para a introdução de mudanças no contexto de ação

No decorrer da ação, o *perito externo* vai adotando e/ou criando várias estratégias para introduzir mudanças sobre a realidade das E/AE. A sua intervenção desenvolve-se tendo por base múltiplos aspetos: as reuniões; os processos de negociação; a partir da extrapolação da equipa multidisciplinar; sobre os documentos; sobre os conceitos e instrumentos; a partir dos resultados; através das ações de formação; a partir da investigação; e através dos encontros *Inter TEIP*. Estas estratégias, para além de terem como objetivo central desenvolver processos de reflexão, são criadas de acordo com a realidade de cada E/AE e da forma como o *perito* olha e entende a escola. São essas estratégias e os respetivos procedimentos que descrevemos de seguida.

Intervenção a partir das reuniões

A análise realizada permite-nos evidenciar que as reuniões podem ser entendidas como um instrumento para a introdução de mudanças. Nestas reuniões, o *perito*, por um lado, promove processos de reflexão com professores e técnicos da E/AE e, por outro lado, proporciona a partilha do trabalho desenvolvido por cada um. *Bernardo, Elsa e Sónia* explicitam os procedimentos que adotam:

No fundo, estou ali [nas reuniões] quase como um mediador, um formador, não no sentido clássico, *mas de alguém que está ali a incentivar, a facilitar e a proporcionar a reflexão de todos, porque se não ocorresse nestes momentos cada um estava a fazer um trabalho*

sem ter conhecimento do trabalho do outro [itálico nosso].

(Bernardo, entrevista)

Eu uma vez numa reunião disse-lhes (...) “Como escola onde é que vocês querem chegar daqui a cinco anos, seis anos? O que é que vocês querem? Quero ouvir um de cada vez. Digam-me o que é que vocês querem?”. Eles ficaram assim, eu acho que cada um andava lá no seu português, na matemática, “Onde é que vocês querem chegar? Quais são os vossos grandes objetivos? E como é que vocês podem congrega e como é que acham que isso pode acontecer”. Eu acho que o papel do “perito” é muito isso, é ajudar as pessoas a olhar.

(Elsa, entrevista)

E sobretudo a falarem, a conversarem, a partilharem, a integrarem uns [com os] outros, a verem o professor das Expressões que fala com o da Matemática e isso é um trabalho que se diz que está feito, mas que ainda está muito para fazer.

(Sónia, entrevista)

Os procedimentos descritos pelos inquiridos, aquando a sua participação nas reuniões, permitem-nos evidenciar que o *perito* pode assumir procedimentos, por um lado, que promovam a reflexão e, por outro lado, que o levem a ser um mediador entre os docentes e o conhecimento que é produzido por cada um.

Intervenção a partir de processos de negociação

Alguns inquiridos referem que, no decorrer da sua intervenção desenvolveram, processos de negociação com vários atores, nomeadamente, com a equipa multidisciplinar, com os professores, com outros técnicos e com a administração central. Esses processos passam pela negociação de formas de trabalho com a equipa multidisciplinar:

Com a equipa TEIP reflito “não será importante trabalhar sobre isto? Vamos agendar uma reunião”.

(Joana, entrevista)

Havia que dar resposta a algumas expectativas [da E/AE] para depois entrar (...) com os assuntos, não digo mais sérios, mas (...) que necessitavam de mudança mais consistente.

(Cidália, entrevista)

Mas passam, também, quer pela negociação com outros professores e técnicos, quer com a administração da educação:

Ou para mediar ou para ser porta-voz de uma determinada coisa que a direção quer. No agrupamento H foi mais a mediar, ali foi mais a ser porta-voz e a negociar algumas coisas, como se fosse um pouco a apoiar a direção a negociar [com a administração central] (...) quando foi para dizer aos animadores que era para trabalhar nas férias, fui lá eu dizer que era para trabalhar nas férias. Quando foi para dizer aos professores algumas coisas lá ia eu.

(Irene, entrevista)

Intervenção para além dos limites da equipa multidisciplinar

A construção de uma visão mais alargada da realidade só é possível quando a ação dos *peritos* transgride as fronteiras das equipas/pessoas do núcleo duro do TEIP (equipa multidisciplinar, equipa de autoavaliação, diretor e coordenador do projeto TEIP). Tal estratégia é descrita por *Susana*:

Eu acho que comecei nas duas escolas por trabalhar muito com a direção e com a equipa TEIP, que quase sempre grande parte é da direção, mesmo quando eles constituem uma equipa TEIP, grande parte dos elementos dessa equipa são da própria direção e, às vezes, têm outras pessoas que não são, comecei por aí. Porque era a porta de entrada, mas rapidamente comecei a perceber que não era assim o modo melhor de conhecer um agrupamento (...) *E depois comecei a acompanhar projetos específicos* [itálico nosso], ou seja, não era só a direção mas cada subequipa, vá lá, que estava relacionada com os projetos que se estavam a fazer.

(Susana, entrevista)

Os procedimentos de negociação que os inquiridos utilizam para que a sua intervenção seja mais alargada diferem uns dos outros. *Joana* descreve procedimentos mais indiretos para alargar a sua intervenção junto de outras estruturas/professores da E/AE.

E depois como é que vamos chegando aos outros? Através de reuniões dos conselhos de turma, através das reuniões com os diretores de turma, através das reuniões com os coordenadores de departamento, através de reuniões com o Conselho Pedagógico. Que em função das questões que vão surgindo na equipa mais restrita, nós vamos dizendo: “não seria interessante discutir isto com os coordenadores de departamento, não seria interessante ...” (...) Mas isto não é uma coisa fácil, entrar aí não é fácil, o trabalho do consultor tem de ser um *trabalho de negociação permanente* [itálico nosso] com as pessoas que estão na linha da frente, que é a tal equipa TEIP, a equipa de autoavaliação e a chamada equipa multidisciplinar.

(Joana, entrevista)

Já *Irene* é um exemplo de como o *perito* pode assumir uma atitude mais diretiva para chegar aos outros professores que não estão nas equipas do núcleo duro do TEIP:

Ali eu tive que forçar a dizer “eu quero uma reunião porque eu quero conhecer os

professores” e, por isso, fizemos uma reunião com os professores coordenadores de vários departamentos e os professores, que estavam envolvidos naquelas ações chave TEIP, tipo recuperações e coisas assim, professores que eram TEIP.

(Irene, entrevista)

Os inquiridos para “saírem” da equipa multidisciplinar mobilizam vários procedimentos – acompanhamento de projetos, participação em reuniões com outros órgãos e professores (por exemplo, coordenadores de departamento, diretores de turma). Nesse processo de negociação para ampliar a sua intervenção na E/AE, o *perito* pode assumir uma atitude mais ou menos diretiva.

Intervenção sobre os documentos

Alguns inquiridos desenvolvem processos de reflexão sobre documentos da E/AE - projeto educativo e o projeto TEIP. *Graça* e *Joana* explicitam esses procedimentos:

Ao mesmo tempo, considero também importante o debate, pois *debater faz com que se tenha mais consciência dos objetivos que orientam o projeto TEIP* [itálico nosso], nomeadamente, daquela escola ou daquele agrupamento. É nessa lógica que nós trabalhamos.

(*Graça*, entrevista)

Algumas das sugestões [estas sugestões foram realizadas no âmbito da avaliação que foi realizada ao programa TEIP] *que tínhamos identificado como sendo fundamentais para tornar o projeto mais funcional* [itálico nosso] (...) foi fazer com que as pessoas percebessem que ao ser TEIP era tudo e não era apenas este grupo ou aquele grupo, essa foi a primeira mensagem. (...) Sessão a sessão foi possível fazer com que todos percebessem que o seu plano tinha estas características, estes princípios e estas metas e a partir daí *refletir sobre a possibilidade de “fusão”* [itálico nosso], isto durou um ano inteiro.

(*Sónia*, entrevista)

Eu comecei a ler algumas coisas que tinha visto no projeto educativo de escola e aquela reunião foi surreal! Bastante marcante, porque olhavam uns para os outros e diziam “mas quem é que escreveu isso?”, “A *Irene* tem a certeza que é isso que está escrito nesse documento?”. Por isso, eu como li os documentos e dei um *feedback*, ninguém se revia em documentos nenhuns, não se reviam. E aquilo foi muito chocante para as pessoas (...) aquilo que nós estamos a fazer não está escrito em sítio nenhum!

(*Irene*, entrevista)

Na sua intervenção sobre os documentos, alguns inquiridos focalizam-se sobre a

organização das ações TEIP. Aqui, os *peritos* orientam a sua intervenção no sentido de desconstruir e questionar:

Desconstruir (...) algumas ações previstas que iam muito na linha de acentuar, de tornar mais visíveis as diferenças [itálico nosso] no sentido, por exemplo, de criar ações específicas para determinados grupos (...) A reflexão que fiz foi no sentido de lhes mostrar que tinham vantagens, dependendo do tipo de trabalho que viessem a realizar. Porque havia uma tendência para se pensar que era para criar grupos específicos e algumas iniciativas, quer dizer trabalhar para os desfavorecidos, para os pobres e, neste sentido, o meu contributo foi mostrar outros caminhos, mais no sentido da diferenciação.

(Bernardo, entrevista)

Cada coordenador de ação, do plano de ação, de cada plano foi confrontado com a sua proposta/plano e para isso tínhamos que conhecer muito bem todos os passos ... houve quem não gostasse muito, mas fizemo-lo para todos. Toda a gente viu “esta foi a vossa proposta em termos de atividade, conceberam a atividade, definiram estes objetivos, definiram estas pessoas, definiram estes recursos e definiram estas metas, agora vamos ver daqui o que é que se cumpriu. E este objetivo onde é que ele aqui aparece? Esta meta onde é que ela aqui aparece?”. E, portanto, esse foi um trabalho que nos demorou, mas que me parece que foi o que melhor conseguimos em termos das pessoas perceberem, efetivamente, o que é que lhes estava a ser pedido (como exercício de autorreflexão).

(Sónia, entrevista)

Intervenção sobre conceitos e instrumentos

Um dos eixos de intervenção do TEIP diz respeito ao abandono, ao absentismo e à indisciplina. Sobre este eixo e respetivas ações são desenvolvidos processos de reflexão que incidem sobre os conceitos e as formas de monitorização da indisciplina desenvolvidas pelos gabinetes das E/AE que são responsáveis por esta área (por exemplo, os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família). *Bernardo e Joana* evidenciam como desenvolvem esses processos:

Isso permite [o registo de situações comportamentais], por exemplo, que crianças que normalmente só veem registadas ocorrências negativas, porque bateu noutro, possa ter, de vez em quando, um registo positivo que é comunicado aos pais que, tendencialmente, só recebem recados negativos. E então registar situações várias que o mesmo aluno pode praticar num dia, uma que pode ser considerada agressiva ou violenta e, noutro dia, até foi solidário com um colega e ele ver que afinal tem registo de várias situações, enfim, desconstruir e mostrar que é possível fazerem o que querem fazer, mas de outra maneira, é isso.

(Bernardo, entrevista)

Bom, depois do estudo foi mais fácil começar a concertar os comportamentos, porque eles tinham sido mediados pela Assembleia de Turma, na relação com o diretor de turma. E isto teve na base, por exemplo, alguns relatos que eu ouvia de professores nas reuniões

mais restritas que diziam - “Eu não entendo, eu vou entrar na aula e já tenho alunos em cima da mesa” - porque é um contexto muito complicado (...) “já tenho alunos em cima da mesa, é papéis no chão. Saio da aula entra a fulana não sei o quê e eles estão direitinhos e sentados”.

(Joana, entrevista)

Trata-se de processos que são percebidos pelos inquiridos como fundamentais para promover a quebra das rotinas na E/AE e melhorar a sua visão estratégica a médio e a longo prazo. Aqui a intervenção do *perito* pode ser a peça chave:

Pelo que percebi vamos ajudar como é que eles podem montar um dispositivo. Começar a montar um dispositivo de avaliação, que como é de avaliação, eles têm que tratar, recolher dados, eles vão ter que se juntar, mas sabem que é com uma finalidade. Vamos ver, nós vamos intervir, vamos descrever e vamos ver daqui a quatro anos se conseguimos alcançar alguma coisa na melhoria, ou seja, se nós conseguimos aproximar mais das famílias, se os alunos melhoraram, de facto, o seu rendimento escolar nas áreas em que estavam mais fracos, se a escola se abriu à comunidade. Foi um bocado isso que eu tentei fazer, não sei se consegui.

(Elsa, entrevista)

Discute-se a indisciplina sem haver reflexão e *o consultor pode ser aí a peça chave* para fazer o ponto, marcar o ponto, devolvendo aos sujeitos as grandes ideias que estão a ser debatidas e “obrigando” a pousar a atenção sobre elas, ajudando a refletir. Diria que é um *auxiliar, um provocador da reflexão*, é um mobilizador, não tenho a pretensão de dizer da inovação, mas é um *mobilizador de ideias que podem conduzir a processos inovadores* [itálico nosso].

(Joana, entrevista)

Intervenção a partir dos resultados

Outro eixo do programa TEIP2 tem a ver com a melhoria dos resultados. À luz deste eixo, alguns inquiridos desenvolvem processos de reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos por alguns docentes:

Também é muito importante o bom senso do consultor, eu não posso chegar ali e dizer à senhora, que idoneamente trabalha há quarenta anos, e que se entende como uma excelente professora, e eu admito que o seja, ainda que num modelo expositivo, que tem de mudar as suas práticas. Portanto, a mudança tem que ser feita com eles e tem que ser feita com muito cuidado, com muito tato (...) E isto foi objeto de reflexão, e esta professora tinha uma preocupação tremenda, achava que era amiga dos estudantes, achava que os ouvia e não entendia porque é que eles na aula dela trepavam as mesas, trepavam as cadeiras. Foi a partir, também, desta narrativa, que foi relatada numa reunião, que

também se começou a pensar na importância de se criar um tal compromisso de atuação que permitisse que os alunos não distinguíssem os professores.

(Joana, entrevista)

Cumprem os horários e os programas, mas sem pensarem qual o sentido da escola. (...) Portanto, o meu objetivo não é fazer de cada professor um Paulo Freire ou um Freinet ou coisa parecida, mas acho que os professores ganhariam em satisfação pessoal e profissional se se interrogassem um bocadinho mais *sobre o sentido do seu trabalho, sobre os resultados do seu trabalho, e nesse aspeto, a autoavaliação é o instrumento essencial para isso* [itálico nosso].

(Duarte, entrevista)

Para além dos processos acima mencionados, também foram desenvolvidos processos de reflexão centrados nos resultados escolares. Neste caso, é evidenciada a questão de ajudar a olhar para os resultados de uma outra forma.

Portanto não me adianta nada que digam “eu tenho 21% de insucesso ou tenho 100% de sucesso”, porque eu tenho que saber o que são os 100%, de quantos são, de que não são. E isso também *foi uma mudança que se foi construindo com estas sessões de trabalho que visava o pormenor, para melhor compreender as razões*. [itálico nosso].

(Sónia, entrevista)

A mais-valia do TEIP está nas dinâmicas que o próprio TEIP é capaz de gerar (...) Os resultados do primeiro período não foram muito positivos, mas se nós fizermos uma análise de corte transversal, por exemplo, os alunos que estão agora no 9.º ano, estes alunos já tiveram TEIP nos anos anteriores. Se fizermos essa correspondência, os resultados do primeiro trimestre de 2012, vamos compará-los, estes alunos são do 9.º ano, vamos comparar onde eles já estiveram e aquilo que se verifica é que os resultados escolares tendem a melhorar quando nós fazemos essa correspondência entre os resultados de agora com os resultados de anos anteriores onde eles já beneficiaram dos apoios TEIP e aí os resultados melhoram.

(Tomás, entrevista)

Aliás, mesmo a nível dos resultados, muitas escolas, particularmente o agrupamento L, quando eu lá cheguei já tinha *excelentes boletins estatísticos, mas eram descritivos e não reflexivos* [itálico nosso] (...) muitas pessoas não liam, mas não liam porque eram tantos gráficos e tabelas, e depois? É essa a cultura que temos vindo a fazer agora com a equipa de autoavaliação. Sim senhora, os quadros e a recolha dos elementos é fundamental, *agora tem que se partir para a análise e para a discussão* [itálico nosso], isto é, a partir disto o que é que eu vou tentar aqui inferir? O que é que vai sair?

(Sónia, entrevista)

Intervenção através das ações de formação contínua

A realização de ações de formação contínua é uma estratégia que é desenvolvida por todos os inquiridos. As ações variam quanto à acreditação, ao tipo de formação, aos intervenientes e às temáticas abordadas.

No que diz respeito à acreditação, identificámos que são desenvolvidas ações de formação creditadas e não creditadas pelo Conselho Técnico-Científico da Formação Contínua. São várias as tipologias de ações de formação mobilizadas pelos *peritos* inquiridos, nomeadamente: oficinas de formação, círculos de estudos, projetos, *workshops*, palestras e ações de sensibilização.

Os beneficiários destas ações de formação são, em grande parte, os professores que se encontram nas estruturas de gestão intermédia, coordenadores de departamentos, de grupo disciplinar ou diretores de turma. As temáticas abordadas nestas ações andam muito em torno das questões da liderança intermédia, da avaliação e da aprendizagem, principalmente nas disciplinas de matemática e português. Muito mais do que caracterizar os conteúdos das ações de formação, a maioria dos *peritos* evidencia objetivos “ocultos” para a mobilização desta estratégia na sua intervenção. Por um lado, entendem que a formação tem uma função essencialmente utilitária e, por outro lado, utilizam-na para introduzir o seu “ponto de vista”. Temos, assim, duas situações:

No caso do agrupamento A os coordenadores de departamento, os diretores de turma, enfim, pessoas que desempenham alguns cargos importantes de gestão intermédia no agrupamento, a todos os níveis, nesta estão representados todos os níveis, mas é um *trabalho muito baseado na perspetiva da utilidade. Portanto uma ação de formação baseada na reflexão sobre o que fazem e trabalhar muito no registo do possível, do que é possível fazer em alternativa ao que é feito.* [itálico nosso].

(Bernardo, entrevista)

Nós de alguma forma íamos organizando [o círculo de estudos], *mas sempre com base naquilo que era pedido*, mas nós também fizemos uma “forcinha”, sim, é verdade! *Para colocarmos na agenda temas que [nos] são “caros”* [itálico nosso], como por exemplo, a gestão de conflitos no contexto escolar (...) Pois, exatamente, escolheu [a direção da E/AE] as lideranças intermédias [os professores], porque têm mais capacidade depois de disseminar e ter efeito multiplicador, mas nós também orientámos para isso.

(Cidália, entrevista)

Nós sentimos que esta formação serviu este duplo objetivo, por uma lado responder a algumas solicitações que a escola nos tinha feito, que os agrupamentos nos tinha feito, em relação a determinadas temáticas problemáticas que eles viviam, por outro lado, a ideia de

que tínhamos de pôr a escola a refletir, internamente, de um ponto de vista integrado sobre o facto de ser uma escola TEIP. Porque sabemos que há ainda setores da escola, não só docentes, que não se apropriaram do projeto educativo TEIP e continuam a trabalhar da mesma maneira.

(João, entrevista)

A formação contínua também pode ser considerada como uma estratégia que os *peritos* mobilizam para promover a partilha do trabalho que é desenvolvido pelos vários departamentos e grupos disciplinares:

Conclui-se neste trabalho que muito do que é feito não é conhecido e estes momentos [refere-se às ações de formação] são importantes, para que conheçam o trabalho, que cada um realiza e quais são os problemas de cada grupo e de cada departamento. São momentos importantes para isso com a presença de alguém que vai ali e, que *se não estivesse, nunca criariam estas oportunidades* [itálico nosso], porque de resto nós sabemos que, enfim, o quotidiano é marcado por rotinas administrativas e reuniões onde se discute tudo menos o que é o trabalho com as crianças e com os jovens.

(Bernardo, entrevista)

Se, por um lado, a formação contínua é uma estratégia utilizada para a partilha de conhecimento entre os professores, por outro lado, ela pode assumir um outro papel quando é organizada no sentido de capacitar os docentes que a frequentam para, posteriormente, serem eles próprios os formadores na sua E/AE:

Esta formação é um eixo muito importante porque permite criar uma atitude dinâmica. Espera-se que depois da formação cada agrupamento possa replicar por via destes “formandos” as mesmas ou outras ações formativas. Se inspirem e criem para os seus pares formação. Naturalmente é um processo que está em crescimento, umas escolas conseguem-no fazer já muito bem. Há escolas que nós já trabalhamos há quatro anos e há escolas que estamos há um ano, neste momento do TEIP2 nós temos doze, só aqui no norte, já há aqui um conhecimento que se vem fazendo.

(Sónia, entrevista)

Esta forma de organizar e entender a formação contínua permite, por um lado, a rentabilização dos próprios recursos internos das E/AE e, por outro lado, a multiplicação da formação junto de outros docentes das E/AE.

Intervenção a partir da investigação

Para além de ter sido uma estratégia mobilizada para conhecer o contexto de ação, a investigação, ou o conhecimento produzido através dela, também é mobilizado para

introduzir mudanças no contexto de ação.

Dois inquiridos referem que os círculos de estudos que organizam se baseiam, essencialmente, em processos de promoção de investigação sobre determinados temas:

Nós em cada tema que propomos, por exemplo, agora estão na fase de fazer uma investigação sobre a questão da gestão de conflitos, nós temos uma sessão, propomos um tema, explicamos e damos-lhes um instrumento. (...) Orientações para a recolha de informação, eles fazem debates, têm feito debates, têm feito questionários, têm feito entrevistas, têm feito levantamento de situações, portanto, depois aqui apresentam e depois há debate.

(Cidália, entrevista)

Estes processos de investigação também são desenvolvidos fora do âmbito da formação. *Joana* e *Elsa* são dois exemplos de como os processos de investigação que desenvolvem permitem aprofundar o conhecimento sobre a realidade:

Há hoje uma radiografia do entendimento que os alunos têm relativamente às práticas pedagógicas dos professores, que será o objeto a partir do qual, agora, teremos de começar a trabalhar de novo. Porque havia esta ideia - “fazemos o melhor, fazemos tudo e mais alguma coisa” - e fixam-se neste discurso. Eu acho que estes dados, esta voz dos alunos, foi muito importante para ajudar a abrir pistas de reflexão (...) *A partir daquele estudo, porque os dados apontavam para esta tendência, de que estes são digamos os comportamentos que são, maioritariamente, considerados indisciplina e vão ser estes que vão ser considerados* [itálico nosso].

(Joana, entrevista)

Portanto fiz reuniões *focus group*, entrevistas de grupo em painel, com todas as medidas e com um guião bastante exigente sobre as suas práticas, etc., e imediatamente quando eu pedi, a direção marcou reuniões. Foi uma época, já se aproximavam as férias e eu estive dois, acho que foram cinco dias, não seguidos, mas cinco dias, de manhã e tarde, e entrevistei praticamente toda a escola.

(Telma, entrevista)

Este conhecimento é depois mobilizado para justificar e/ou para legitimar a introdução de mudanças nas E/AE.

Intervenção através dos encontros Inter TEIP

Nestes encontros os *peritos* visam estabelecer conexões entre as E/AE que acompanham. A forma como são estruturados difere de situação para situação:

Fizemos durante dois anos, os anos corresponderam ao tempo que estivemos no TEIP2, tentámos pôr as escolas em contacto sempre umas com as outras. E não era contacto tipo ter plataformas, não era nada disso. *Tentámos pôr as escolas em contacto umas com as outras e organizámos* [itálico nosso] (...) *encontros TEIP*, que eram encontros das escolas que nós acompanhávamos.

(João, entrevista)

Um dos primeiros grandes objetivos é inspirar os outros naquilo que já está a ser feito com escolas que, à partida, pelo menos em termos de medida educativa assumem um projeto semelhante (...) por isso é que nós criámos e *desenvolvemos os inter TEIP, uma estratégia que reunia mensalmente as pessoas dos vários agrupamentos de escolas* [itálico nosso].

(Sónia, entrevista)

Estes dois exemplos espelham como estes encontros podem assumir um carácter mais pontual, em que a relação entre as E/AE é muito menos implicada ou, por outro lado, podem assumir um carácter permanente, levando a uma maior interação e implicação entre as E/AE.

5.3. Síntese

A análise realizada permite-nos retratar que o *perito* cria estratégias e procedimentos na sua ação em função da realidade das E/AE. Numa fase mais inicial, o *perito* assume um papel de construtor de diagnósticos, de escuta e de reflexão, partindo primeiramente da análise de documentos. Depois de “entrar no terreno”, amplia as estratégias de diagnóstico, recorrendo a reuniões, a ações de formação, etc.. Ao mesmo tempo que vai ocorrendo esta fase do diagnóstico, também são criadas estratégias para a introdução de mudanças sobre a realidade. Aqui, o *perito* assume um papel de promotor de reflexão. Para desenvolver estes processos de reflexão sobre diversos temas (resultados, conceitos/instrumentos relacionados com o programa), ele mobiliza um conjunto de estratégias e procedimentos, dos quais destacamos a formação contínua. Esta assume-se como uma das principais estratégias de intervenção sobre a realidade, porque é organizada no sentido de promover mudanças e de possibilitar o acesso ao conhecimento sobre a realidade.

6. Constrangimentos de ação

A intervenção dos inquiridos foi construída também a partir de fatores que perceberam

como sendo “constrangimento” à sua ação em função do modo como lidaram com essas condições. Esses constrangimentos podem ser associados, por um lado, às condições de ação do próprio *perito* - a questão do tempo disponível para esta atividade e o tempo exigido e aos recursos de ação, principalmente no âmbito do conhecimento especializado disponível, face às necessidades da E/AE - e, por outro lado, às exigências que os outros intervenientes (E/AE, tutela, IES) no programa vão colocando.

Este subcapítulo encontra-se organizado em cinco secções. Em cada secção abordamos outros tantos constrangimentos percecionados pelos inquiridos: (1) a temporalidade da ação; (2) o desfasamento entre as competências disponíveis (ou seja, as competências do *perito*) e as competências requeridas de acordo com as necessidades da E/AE; (3) constrangimentos que foram criados pela E/AE, que estão muito ligados à receptividade do programa TEIP e do próprio *perito*; (4) os constrangimentos que foram associados à tutela pelos inquiridos; (5) seguindo-se a descrição dos associados às IES.

6.1. Temporalidades da ação: tempo “disponível” e tempo ‘exigido’

A questão da temporalidade é uma limitação que os inquiridos associam ao facto de terem de gerir múltiplas atividades e funções na IES, mas igualmente por considerarem que, para conhecerem o contexto e desenvolver a sua ação, o tempo que é exigido fica muito aquém do tempo que têm disponível.

O tempo que os *peritos* ocupam nesta função, segundo os seus testemunhos, é mais elevado do que o contratualizado (30h/36h), ainda assim, insuficiente para um acompanhamento mais próximo às E/AE:

E também não temos condições, vamos admiti-lo, não temos condições para estar na escola muito tempo, isto é real! As pessoas queixam-se do mesmo, não temos condições para isso, porque para fazer a sério teríamos que lá estar a tempo inteiro. A tempo inteiro, se calhar, com um certo afastamento, mas tínhamos que estar a fazer *um trabalho de acompanhamento mais próximo* e não temos condições para isso, temos limitações (...) nós não temos condições para estar a acompanhar mais próximo e de uma forma muito, muito regular, porque não nos é possível. (...) *chegar aos outros docentes é difícil* [itálico nosso], sobretudo, nas condições de tempo que temos.

(João, entrevista)

Também o tempo de que necessitam para conhecer as lógicas das E/AE é considerado, por alguns inquiridos, como uma limitação para a sua intervenção:

Não se conhece a escola e leva-se algum tempo a conhecer a escola antes de perceber quais são as dificuldades da escola. Em vez de ser, como seria lógico, uma espécie de um pedido de que alguém suprisse algumas dificuldades, *é o próprio “perito” que tem que perceber quais são as dificuldades, para as suprir*. Mas entretanto, já passou metade do ano e quando consegue, de facto, situar-se no terreno e tentar ajudar já perdeu grande parte de oportunidade de ajudar, porque as coisas já estão a avançar. (...) Abre-se a escola toda ao consultor, portanto, as dificuldades *foram mais minhas em perceber onde é que podia intervir do que propriamente da escola a fechar-se à minha intervenção* [itálico nosso]

(Telma, entrevista)

Os *peritos* consideram importante desenvolver processos de investigação sobre o programa TEIP, mas os constrangimentos de tempo também se colocam:

Mas realizar um trabalho de investigação mais sistemático chegou a ser pensado, mas isso ainda não consegui fazer, porque *uma pessoa acaba por se envolver em muita coisa e depois não resta tempo para fazer outro trabalho*, era importante! (...) Mas quando falo em investigação sistemática, aquela que poderia ter decorrido durante este período, já de alguns anos, que teria sido muito interessante, mas que, de facto, não foi possível.

(Bernardo, entrevista)

Finalmente, a necessidade de “dispor de mais tempo” não diz respeito apenas ao tempo contratualizado com a E/AE. Existe também a necessidade de “ter mais tempo” para pensar e refletir sobre a realidade de cada E/AE:

Não, o que eu acho é que para ser um trabalho teria que ter mais tempo, como é que eu hei de explicar, ou seja, a pessoa tem que ter mais tempo não só quando está lá, mas sobretudo *para pensar o que está lá* [itálico nosso], e eu não tinha esse tempo.

(Elsa, entrevista)

De uma forma ou de outra, o tempo é um constrangimento da ação do *perito* evidenciado pela maioria dos entrevistados.

6.2. O ‘desfasamento’ entre competências disponíveis e requeridas

Embora todos os inquiridos sejam da área das Ciências da Educação, nem sempre a sua área de especialização vai ao encontro das necessidades percebidas nas E/AE. Este desfasamento entre as competências dos *peritos* e as requeridas pelas realidades que encontram é considerado, por alguns inquiridos, como um constrangimento da sua ação:

É evidente, por exemplo, num dos TEIP que eu estou agora, um dos *grandes problemas é a relação escola/família. Eu não sou boa nisso*, já lhes expliquei, posso fazer sugestões. Mas, se por acaso, o “perito” coincide com a área de problema da escola, as coisas funcionam muito bem, *daí que eu ache que o Ministério não devia escolher os peritos porque são da faculdade X ou Y.*

(Telma, entrevista)

Quando, efetivamente, essas duas áreas são convergentes, possibilitam uma intervenção mais sustentada¹⁶².

Outra questão que pode ser vantajosa é encontrar dificuldades ou as dificuldades serem na área do “perito” ou numa área do conhecimento do “perito” em que ele pode ajudar.

(Telma, entrevista)

6.3. Constrangimentos associados às E/AE: problemas com a receptividade ao programa

No âmbito dos constrangimentos associados pelos inquiridos a fatores específicos das E/AE, identificamos os seguintes: permeabilidade à sua ‘entrada’/passagem das fronteiras organizacionais; resistências ao *perito* como modo de manifestação da resistência ao programa; recusa do saber externo; excesso de dependência; descomprometimento da direção da E/AE com o programa.

Uma das primeiras limitações evidenciadas por alguns *peritos* está relacionada com a dificuldade que sentem na sua “entrada” na E/AE:

E a escola teve sempre, esse primeiro ano foi muito frustrante, foi muito frustrante, *porque eu estava efetivamente com desejo de entrar* [itálico nosso] (...) Houve inclusivamente uma reunião marcada em que nós chegámos e eles estavam a fazer outras coisas e disseram “olha afinal não pode ser”, nós tínhamos feito a deslocação!

(Cidália, entrevista)

Não conseguimos fazer no primeiro ano, *porque só agora conseguimos cativar as pessoas para a necessidade que a mudança implica, ter uma outra predisposição e uma outra mentalidade* [itálico nosso]. E portanto foi um bocado isso que fizemos. O primeiro ano no agrupamento de escolas M foi muito de cativar, de dar a conhecer, fizemos três, quatro sessões, mas fizemos também uma sessão depois já mais no final, no segundo ano, foi TEIP2 na mesma.

(Sónia, entrevista)

¹⁶² Contudo, na contratualização dos *peritos*, esta questão da sua formação coincidir com as necessidades da E/AE não foi um dos critérios assumido nesse processo de recrutamento.

Depois demorou muito tempo a relação com as escolas. (...) primeiro que respondessem que sim, que queriam o “perito”, foi terrível! Alguns dos “peritos” telefonavam, e iam, e demoravam três a quatro meses. (...) esta relação de estabelecimento do contacto inicial foi muito difícil.

(Telma, entrevista)

Na base destes processos lentos e morosos de “entrada” nas E/AE, está subjacente um conjunto de variáveis que se situam num determinado período ou períodos e em diferentes níveis. Um dos primeiros constrangimentos sentidos pelo *perito* na sua ação está relacionado com as resistências que as E/AE sentem em relação à sua integração no programa. Algumas das E/AE acompanhadas pelos inquiridos integraram o programa TEIP2 sem se terem proposto:

Pegando no que eu disse, no facto de eu ter capitalizado muito do trabalho que eu já tinha feito no âmbito da gestão flexível do currículo. Foram quatro anos que eu fiz de apoio às escolas e nessa figura de “amiga crítica”, nas ações de formação que desenvolvi, desenvolvi imensas ações de formação. Eu diria até que quando entrei neste TEIP eu recuei muito nas possibilidades daquilo que podia ser o meu trabalho, *eu recuei porque entrei numa, em duas comunidades que não foram, que não se propuseram a si próprias, para serem comunidades TEIP* [itálico nosso] e isso faz toda a diferença. (...) Foram convidados a ser TEIP e isso faz toda a diferença.

(Joana, entrevista)

Esta questão de a tutela *convidar* as E/AE a integrarem o programa cria um conjunto de resistências que se estende à forma como veem a ação do *perito*. A convocação deste ator representa muitas vezes, para as E/AE, um pró-forma do programa:

Mas depois então, o que eu te dizia também, e que eles nunca nos contaram, isto para a escola representava um pró-forma, era obrigatório ter “peritos”.

(Cidália, entrevista)

No agrupamento G eu fui imposta, eles não queriam ser TEIP, não queriam trabalhar com uma das suas escolas, digamos que houve muita reação contra mim. (...) Por isso, havia muita adversidade contra a minha pessoa, mas mesmo adversidade, mesmo resistência e, por isso, foi só mesmo o preenchimento dos papéis e não quiseram mexer, no princípio não queriam mexer em qualquer tipo de outras lógicas.

(Irene, entrevista)

Porque não lhe pediram para ele ir, claro. Pelo contrário, não deram importância nenhuma à sua ação, ou relegaram-na. Eu tive casos de pessoas com quem eu falei, que são *peritos*, disseram que “chegou a entrar para reunir com pessoas e serem impedidos de”, portanto

que não tinha sido negociada aquela reunião e a pessoa depois acabou por abandonar a sua própria ação, deixou de ser “perito”. Isto condiciona muito e também, o facto, da pessoa fazer sugestões.

(Susana, entrevista)

É neste sentido, que o facto de este ator não ser desejado pelas E/AE (embora este ator faça parte do programa TEIP2) e ser uma imposição da tutela origina a que o *perito* se depare com alguns constrangimentos provocados por esta mesma situação.

Acho que o papel do consultor é um papel muito difícil, porque ele não é desejado pelas escolas. (...) Uma escola não precisava de mim, eu estava lá porque, por lei, aquele TEIP tinha que ter um consultor. Então, era eu que telefonava, “Não querem marcar uma reunião?”, eu cansei-me disso, porque um consultor não tem que ter esse papel. Foi a escola que me telefonou a convidar-me, mas depois não precisava de mim, precisava só formalmente para os relatórios. Eu num ano fui lá 3 ou 4 vezes, eu disse isso à Dra. XXXX, fui sempre muito bem recebida, foram úteis nas vezes em que eu estive lá, foram reuniões interessantíssimas com a equipa TEIP, com a equipa de autoavaliação, com o Conselho Pedagógico, interessante, mas todas, todas provocadas por mim, por um telefonema, por um *email*.

(Joana, entrevista)

A posição de exterioridade do *perito externo* pode ser considerada como um constrangimento, uma vez que a sua intervenção pode ser colocada em questão pelo facto de outros atores considerarem que ele não conhece o contexto:

Há uma série de variáveis explicativas desse sucesso ou insucesso e aquilo com que eu me tenho mais debatido e, às vezes, são discursos que são difíceis de desconstruir é que os resultados escolares, na perspetiva da maioria dos professores e, sobretudo, destes professores TEIP, são atribuídos ao contexto. (...) Às vezes pode haver ali conflitos quando os professores e, sobretudo, os coordenadores de ações pensam que nós não, que os “peritos” podem não ter esses conhecimentos do contexto que eles têm.

(Tomás, entrevista)

Também a forma como as E/AE entendem a intervenção do *perito* é considerada, por alguns inquiridos, como um constrangimento. De intervenção adicional ao programa (entendido como um adereço) o *perito* pode ser alguém relativamente ao qual a E/AE está excessivamente dependente:

Eu costumo definir isso como, há duas atitudes que nos podem ser extremamente negativas e eu acho que já as vivi, as duas. Uma é *nós sermos um bocadinho cosméticos*, como um pó de arroz ou uma sombra que se põe, que é *adicional*. Ah! Fica bem! Então

andamos assim um bocadinho mais bonitos ter um “perito”, era chato se não tivéssemos, mas de facto não se encara aquilo de uma forma construtiva, efetiva. Isso é uma grande dificuldade ver o “perito”, nós sentirmos que somos assim esse adereço, somos uma *espécie de adereço*. E a outra é exatamente o contrário, é uma tendência enorme para tudo *depende de nós*, portanto, mandarem sistematicamente pedidos por *email*, por telefone. Estarmos continuamente a sentir que a escola está a criar uma certa *dependência da nossa ação* e que acho que é igualmente negativo, porque não é essa a nossa função, eles têm que saber o que é que querem, *nós só os ajudamos a pensar* [itálico nosso]. Portanto o equilíbrio entre estas duas coisas é o ideal, mas é difícil de conseguir, embora eu ache que sim, que tenho conseguido! Pelo menos em alguns dos agrupamentos acho que esse equilíbrio tem sido muito conseguido.

(Susana, entrevista)

Os constrangimentos sentidos por alguns inquiridos, pelo menos numa fase inicial, passam pelo descomprometimento do órgão diretivo, sendo evidenciado o pouco envolvimento do diretor no próprio projeto TEIP:

Porque é assim, enquanto ali foi assumido pela diretora, no agrupamento G havia a avaliação da escola e os TEIP. E era a pessoa mais nova e que tinha entrado de novo no agrupamento, que era o coordenador TEIP e, por isso, não percebia nada da coordenação TEIP. (...) Então ele [o diretor] disse que sim, que faria uma reunião para mostrar o que era o TEIP. E quando chegámos à reunião ele olha para mim e diz “Então Irene, fale” e eu fiquei tipo assim “Fale?!”.

(Irene, entrevista)

Há um chegar mais à frente do diretor, agora também se nota que o diretor está mais nas ações, está mais nas reuniões, porque havia reuniões com a DREXXXX que ele não estava, porque delegava naquela pessoa, mas também o delegar. Eu, às vezes, via como falta de *comprometimento com as situações e também não me legitimava a mim a poder avançar mais* [itálico nosso]. Neste momento, acho que há, eu diria é como quando se faz uma tese, quando se termina a tese estamos prontos a começar e neste caso é igual.

(Joana, entrevista)

A falta de comprometimento do diretor em relação ao projeto TEIP leva a que o *perito* sinta maiores dificuldades na sua intervenção, associando-se esta perceção à do desempenho de um papel marginal ao projeto TEIP. Pelo contrário, quando o diretor se implica e se envolve no projeto, aí o *perito* tende a ver a sua intervenção legitimada. Esta questão do pouco envolvimento dos diretores no projeto TEIP estende-se também a outros professores. Os professores que não estão implicados no projeto TEIP não veem o *perito* como fazendo parte da E/AE, mas como um acessório.

E tem de ser um trabalho de negociação permanente, porque eles próprios também lutam com essa dificuldade. Por exemplo, nos dois TEIP em que participei eu não posso dizer que existe uma identidade TEIP, então num não existe mesmo a identidade TEIP, existe um grupo de professores que trabalha na lógica do TEIP e o resto. No outro TEIP, que é onde me mantenho agora, durante dois anos *existiu a equipa TEIP e o resto* [itálico nosso], e só agora, o resto começa a fazer parte do TEIP. (...) São fundamentais, mas as próprias equipas TEIP tinham muita dificuldade em entrar ali, em mexer. Quem não era TEIP, quem não estava incumbido de responsabilidades dentro daquilo que são as tarefas TEIP, tanto vale ser TEIP como não ser, quer dizer não sabiam o que era isso, e rejeitavam um bocadinho, havia professores que rejeitavam esta imagem TEIP.

(Joana, entrevista)

Esta rejeição pode ser originada pela representação que os docentes têm em relação ao programa TEIP, mas também pelo facto de, muitas vezes, as equipas multidisciplinares serem pouco reconhecidas (ou mesmo pouco legitimadas), ou serem percebidas como uma extensão da direção, o que pode ser causador de tensões. Esta situação pode originar que exista pouco envolvimento, quer dos professores, quer dos técnicos e até mesmo da própria comunidade.

O diretor é hoje uma figura importantíssima na escola, nalguns casos, quando tem uma equipa também ativa isso sente-se uma moderação maior, noutros casos acho que a própria equipa TEIP não existe, existe no papel, mas de facto, não existe, não há equipa TEIP. (...) Não, porque aqueles professores são em parte consonantes com a direção, agregam muito pouco outras pessoas e não têm, não se vê que eles estejam investidos da função do próprio projeto TEIP e que tentem ativamente trabalhar com os outros da escola em função desse projeto, é um pouco isso. (...) Eu gostava muito mais de investir em projetos que envolvessem mais outros elementos da comunidade como os alunos, os pais, os vários professores das escolas e os diferentes professores, portanto dos diferentes grupos disciplinares, dos diferentes níveis de ensino. (...) Fala-se tanto da comunidade, mas depois percebemos que é uma comunidade muito amputada (...) mesmo os técnicos têm muita dificuldade em se integrar, em se ligar e essa é outra questão. Os técnicos ficam, muitas vezes, à margem.

(Susana, entrevista)

Se, por um lado, esta centralização do projeto nas estruturas de topo pode ser considerada como um constrangimento para a intervenção do *perito* junto de outros atores, por outro lado, ele como alguém externo pode ser o agente facilitador/mediador desta mesma relação.

6.4. Constrangimentos associados à ação da administração central da educação

Um dos primeiros constrangimentos sentidos como associados à administração central está relacionado com a perceção de problemas de gestão do próprio programa, por parte da DGIDC, nomeadamente: problemas de coordenação, a falta de planeamento, organização e operacionalização sobre “quando” (disponibilidade do documento na plataforma, prazos de submissão dos relatórios) e “como” (alterações realizadas na estrutura dos relatórios, alteração do projeto educativo TEIP para o plano de melhoria) devem ser elaborados os relatórios¹⁶³:

Por exemplo, surge uma ordem de que [a direção do agrupamento] tem de lançar uns dados numa nova plataforma até segunda-feira, mas dizem isto na quinta-feira e depois a plataforma bloqueia no domingo à noite, ou no sábado à noite, e isso, enfim, não permite fazer o tal trabalho sistemático.

(Duarte, entrevista)

De qualquer modo sem o Ministério da Educação *comunicar ao “perito” que isto vai ser feito*, eu acho um ato muito rasteiro de o fazer, e mostra *uma grande desconsideração pelo “perito”*. Portanto, no caso do TEIP2 estava, muito claramente, o *“perito” lia o relatório e dava o seu parecer* [itálico nosso]

(Telma, entrevista)

Estes problemas de gestão e as incertezas em relação à prossecução do programa levam a que exista a perceção de que o trabalho a desenvolver esteja muito circunscrito a uma visão de curto prazo:

O que não fizemos foi aquilo que não foi possível fazer, que é exatamente a questão do tempo, nós dizemos que o tempo para nós não é importante, mas é importante para vermos a mudança e a mudança numa escola muito habituada a determinadas tarefas e, não a um projeto, está a ser construída e isto precisa de tempo e eu só espero e desejo muito que este TEIP2, que depois era um grande medo na altura, de não haver um TEIP3, que agora haja um TEIP4, porquê? Porque a grande questão aqui é que, muito se pode perder se a continuidade for aqui abruptamente cortada, porque há culturas que estão ainda a ser germinadas, as sementes foram lançadas, há eixos que, como digo, vão adquirindo maior impacto à medida que os primeiros foram conseguidos. Por exemplo, os aspetos mais positivos e, isso é transversal, e também o dizem outros estudos que foram

¹⁶³ Segundo o contrato, o *perito* tem que participar na elaboração destes documentos, mas depois a informação sobre os mesmos só lhe é transmitida, caso as E/AE considerem pertinente.

feitos (...) a nível daquilo que era a grande questão do absentismo, do abandono e da disciplina ou da falta dela têm sido aspetos muito, muito positivos.

(Sónia, entrevista)

Portanto, o problema foi no segundo ano porque não se sabia se...mudou o governo, se havia TEIP se não havia e algumas das medidas que tinham sido mais valorizadas, nomeadamente, a Turma Mais e etc., não puderam ser implementadas, porque eles não sabiam se tinham TEIP. E só em fevereiro, veja lá, é que o projeto foi aprovado.

(Telma, entrevista)

Os *peritos*, no decorrer da sua ação, participaram em reuniões nas E/AE, nas quais estavam presentes elementos da CCP/Equipa TEIP2. Nestas situações ocorreram alguns constrangimentos originados pelo desfasamento entre os discursos do *perito* e o desses representantes:

Às vezes, quando havia este elemento que ia aos agrupamentos senti que algumas das coisas que eles diziam não eram as mesmas que eu dizia e que não estávamos em concordância e que isso para os agrupamentos era um bocadinho estranho.

(Susana, entrevista)

Do mesmo modo, as reuniões nas quais também participavam elementos das equipas da DGIDC e da Direção Regional de Educação, a indefinição do papel/função destas duas equipas e da relação entre as mesmas influenciam, de certa forma, a intervenção do *perito*:

Eu tinha algumas dúvidas sobre o papel das equipas, porque havia no fundo duas equipas, havia a equipa da DREXXXX e havia a equipa da DGIDC, e eu nunca percebi muito bem o que é que uma fazia em relação à outra.

(Sónia, entrevista)

Ainda nesta linha, identificámos dois constrangimentos associados à tutela. Um está relacionado com a questão de fundo da criação do *perito externo* pelo Ministério da Educação e de não ser claro o que pretende com ele. O outro constrangimento tem a ver com o facto de ser a administração central a financiar os serviços do *perito*. Tanto num caso como no outro a ação do *perito* é condicionada:

Pois lá está, porque o Ministério não sabe para que servem os “peritos” e depois tira-os de um lado, põe noutro, sem avaliar o seu trabalho. Portanto, o trabalho dos *peritos*, segundo me consta, nunca foi avaliado senão burocraticamente, esteve tantas horas na escola, esteve em tantas reuniões, etc., e isso em termos de avaliação, é o mesmo que nada (...) acho que o *Ministério deve saber bem o que é que quer dos peritos e as escolas devem usá-los nas suas potencialidades* [itálico nosso]

(Telma, entrevista)

Os “amigos críticos” surgem por um investimento da administração central e isso condiciona, penso eu, a forma como nós somos “peritos”.

(Susana, entrevista)

6.5. Constrangimentos associados às IES

Estes constrangimentos estão relacionados com a questão da organização e gestão das equipas de *peritos*. Para alguns inquiridos, a dimensão institucional está pouco presente no caso da organização e gestão destas equipas, uma vez que os fatores relativos a estruturas e dinâmicas da IES (e.g., horários dos professores, tipo de regulação exercida sobre o trabalho dos *peritos*) são um constrangimento:

Quando éramos mais “peritos” e quando era mais escolas e agrupamentos do TEIP2, tentámos formalizar isso, portanto, tentávamos reunir regularmente, até porque éramos muitos, era difícil! Tínhamos que encontrar ali um horário que coincidisse, porque tínhamos aulas e horários diferentes durante a semana.

(João, entrevista)

No TEIP2 foi mais um para cada lado. Quando eu digo um para cada lado é individual, obviamente. (...) Temos aqui um efeito positivo desta regulação que nos ajudou a olharmo-nos internamente, enquanto grupo de consultores, não havendo esse trabalho de regulação andávamos um bocadinho, cada um para seu lado.

(Joana, entrevista)

O facto de não existir uma dimensão institucional do trabalho desenvolvido pelos *peritos* junto das E/AE é percebido por alguns deles como um constrangimento. A ausência de uma ação e intervenção organizadas e coordenadas dos *peritos* em cada IES é um constrangimento significativo e dificultador da resposta dada aos desafios colocados pelas E/AE¹⁶⁴:

¹⁶⁴ Apesar da maioria das IES não se ter envolvido no trabalho desenvolvido pelos peritos, na análise realizada foi possível identificarmos que uma das IES se organizou no sentido de criar uma equipa de retaguarda ao trabalho desenvolvido pelos seus *peritos*:

“Para se fazer um trabalho mesmo teria que haver mais tempo e depois teria que ter uma equipa de retaguarda, que eu acho que foi isso que a XXXX foi inteligente (...) tinham os peritos que estavam mais disponíveis e tinham uma equipa de retaguarda que eles próprios reuniam e trabalhavam em conjunto.” (Elsa, entrevista)

Foi o que se tentou fazer aqui [criar uma equipa de retaguarda e trabalhar em conjunto], mas que nunca funcionou, aqui nunca funcionou, francamente não funcionou e eu acho que foi isso que faltou.

(Elsa, entrevista)

Porque no nosso trabalho que nós temos nas escolas sabemos como é difícil, temos cargas horárias muito elevadas, muitos alunos, muitas tarefas de acompanhamento e os TEIP já é uma tarefa adicional que nos pesa, então o tempo não sobra. Era preciso que isto assumisse, se calhar, a forma de um projeto mais efetivo que permitisse também ter alguma, em termos de serviço ganhasse algum peso, que não tem! Eu sinto que é um bocadinho à margem, à margem do nosso trabalho na instituição.

(Susana, entrevista)

6.6. Síntese

Na ação dos *peritos* é sentido um conjunto de constrangimentos que influenciam a forma como constroem a sua ação. Primeiramente, o *perito* sente alguns constrangimentos que estão relacionados com o próprio programa. A forma como as E/AE são recetivas (ou não) ao programa e o facto de este programa ter “imposto” a presença do *perito externo* nas E/AE são constrangimentos sentidos por alguns *peritos*. Também o facto da formação do *perito externo* não ser coincidente, muitas vezes, com as necessidades das E/AE é considerado como um constrangimento.

Um outro constrangimento evidenciado está relacionado com a forma como as E/AE entendem a intervenção do *perito externo*. São evidenciados dois casos extremos, quando o *perito externo* tem um papel de adereço para a E/AE – Direção/Equipa multidisciplinar ou quando a E/AE tem uma forte dependência do *perito*. A temporalidade da intervenção é também considerada como um constrangimento. Alguns *peritos* consideram que a função de *perito externo* é aquela que ocupa menos tempo no cômputo geral das suas atividades, porém admitem que seria necessário ter mais tempo para desenvolver esta função. Ainda em relação às questões temporais, é evidenciado por alguns *peritos* que a falta de planeamento por parte da administração central em relação aos prazos de entrega dos relatórios origina, muitas vezes, que o *perito* não tenha uma maior intervenção na conceção dos mesmos. Por fim, alguns inquiridos consideraram que o pouco envolvimento da sua instituição nesta sua atividade não lhes permite ter uma intervenção mais sustentada e estruturada junto das E/AE.

“Temos agora um outro que vai ser produzido no final do ano letivo, que é um livro inteiro sobre um projeto, mas todos estamos implicados [refere-se aos *peritos*], aliás, também tem a ver com a organização do XXXX.” (Sónia, entrevista).

7. Recursos de ação

Na intervenção do *perito* é possível identificarmos que é mobilizada uma variedade de recursos. Alguns destes recursos são intrínsecos ao *perito* (o conhecimento técnico-científico, sobre a realidade e o tempo) e outros são extrínsecos (a mobilização de outros atores, a formação contínua).

Organizamos a descrição e análise dos recursos mobilizados pelo *perito* na sua intervenção em quatro secções que correspondem: (1) o tempo; (2) os conhecimentos convocados pelo *perito*; (3) a mobilização de outros atores; (4) a formação contínua.

Os dados analisados permitem-nos destacar que: i) alguns *peritos* recorrem a horas além das contratualizadas; ii) o *perito* mobiliza conhecimento técnico-científico já existente, mas também o conhecimento que produz sobre a realidade; iii) existe uma mobilização de outros colegas (*peritos* e não *peritos*) para várias atividades (formação contínua, participação em seminários, etc.); a formação contínua é um dos recursos estruturantes da intervenção do *perito*.

7.1. O tempo como recurso de ação¹⁶⁵

Apesar de na contratualização do serviço do *perito* ser definido um número de horas para desenvolver a sua ação, é evidenciado por alguns inquiridos que na sua ação recorrem a um número de horas muito superior às contratualizadas¹⁶⁶:

Eu acho que nós, consultores, temos que ter oito sessões com o TEIP - e eu devo estar a ter por ano umas vinte. Porque aquilo é reuniões e eu vou lá pelo menos de quinze em quinze dias (...) muitas vezes, elas próprias vêm cá, já para não falar dos *emails*.

(Graça, entrevista)

É muito difícil contabilizar, porque eu quando vou à escola, vou à escola passo lá as horas da reunião, começa às duas e meia e é uma tarde inteira (...) pedem-me pareceres e eu dou os pareceres, estou a trabalhar para a escola, quer dizer, mas digamos, que é muito difícil

¹⁶⁵ Recordamos que os *peritos* que participam nesta nossa investigação são todos docentes do ensino superior. Neste sentido, para além da docência, desenvolvem outras atividades, nomeadamente: investigação, orientações de teses, participação nos órgãos da sua IES, entre outras. A função de *perito* no programa TEIP2 é apenas mais uma das muitas que estas pessoas desenvolvem.

¹⁶⁶ Como já referimos anteriormente, o número de horas contratualizadas com o *perito* foi variável nos dois ciclos de contratos. No primeiro contrato (2009-2011) foram contratualizadas entre 30 horas a 36 horas anuais e no segundo (2011-2012) foram contratualizadas entre 24 horas a 30 horas.

contabilizar esse tempo. Depois a escola elabora o relatório, manda-me o relatório, permite que eu tenha acesso ao relatório, que eu corrija o relatório (...).

(Tomás, entrevista)

Esta situação acontece, em alguns casos, porque as horas de formação que desenvolvem são inseridas nas horas contratualizadas para o acompanhamento ao projeto TEIP. *Bernardo* e *Susana* evidenciam isso mesmo:

De qualquer modo para o que formalmente nos é exigido faço mais do que aquilo que consta oficialmente no protocolo e, sobretudo, mais do que aquilo que nos é pago. Em termos do número de horas bastaria ter realizado esta ação de formação com 50 horas que já não precisava de fazer mais nada.

(Bernardo, entrevista)

A formação ocupa muito tempo, a formação ocupa, porque a formação exige alguma regularidade, exige um trabalho contínuo com as pessoas, pelo menos de quinze em quinze dias, as sessões de formação têm esta periodicidade, enquanto dura e, normalmente, eu faço com que dure grande parte do ano e ocupa muito tempo. As reuniões com as direções de análise dos resultados e monitorização, também, acho que ocupa uma grande parte do nosso tempo, porque eu faço uma por período, porque não interessa ver só no fim, interessa ir acompanhado.

(Susana, entrevista)

A análise realizada permite-nos apontar que os *peritos* na sua ação despendem mais horas do que aquelas que foram contratualizadas. No entanto, quando analisamos este tempo enquadrado nas restantes tarefas que são desenvolvidas no âmbito da sua função de docente de ensino superior, existem diferentes realidades. Na perspetiva de *Bernardo*, ele considera que as horas que emprega na sua ação correspondem a uma pequena parte do cômputo geral do seu trabalho.

Neste momento como estou com a formação até é bastante! Mas se não fosse a formação seria menos ainda, mas considerando o volume que nós temos de trabalho se isto representar 5%, já é muito. Considerando a investigação, a docência e outros projetos de intervenção, orientações de teses, tudo isso. Afinal acaba por não ocupar muito, apesar de tudo. Na formação ocupou muitas horas, porque para além das horas em si, realizadas lá, todas as ações foram realizadas no contexto, preparação e tal, mesmo assim é pouco comparando com o conjunto de atividades que temos de realizar de docência e investigação.

(Bernardo, entrevista)

Já *Irene* e *Susana* consideram que as horas que mobilizam nesta função de *perito* têm um peso significativo em relação às suas restantes funções como docentes na IES.

Eu no primeiro ano fiz bastante, eu acho que fiz, pelo menos, *uns quarenta por cento do meu trabalho*. Primeiro porque tinha duas escolas, depois porque eram escolas muito perto de minha casa e depois porque, por exemplo, no agrupamento H acabaram por me pedir muita coisa.

(Irene, entrevista)

Pelo menos um dia por semana, mas chega a ser [um] dia a dia e meio. É preciso ver que eu não tenho um agrupamento, porque se calhar, se eu tivesse um agrupamento diria menos, mas como tenho mais, à vontade, um dia ou dia e meio a ver coisas que eles me enviam via *email*, não quer dizer que seja, efetivamente, presencial. Mas sim, acho que à vontade dia e meio por semana.

(Susana, entrevista)

Perante estes dados, é possível destacar que existe um recurso a horas que não fazem parte do contratualizado. Contudo, o trabalho desenvolvido pela maioria dos inquiridos nas E/AE tem um peso pouco relevante em relação às restantes tarefas.

7.2. Os conhecimentos convocados pelos *peritos*: o saber como um recurso de ação

A análise realizada permite-nos identificar que na sua ação os *peritos* convocam dois tipos de saberes. Por um lado, é convocado um conjunto de saberes mais especializados que estão diretamente ligados com a sua área de formação/especialização e, por outro lado, são convocados saberes, mais generalistas, sobre o domínio educacional. A convocação de uns e de outros está subjacente às necessidades que vão surgindo nas E/AE, mas, de igual modo, à forma como o *perito* constrói a sua ação.

Temos de ter presente que a construção da ação é, também, resultado da “lente” de especialidade ou de especialidades que o *perito* é detentor. Os três excertos seguintes evidenciam isso mesmo:

Em termos de produção de conhecimento, para mim confirmou-me algumas hipóteses que eu tinha (...) que é a questão do uso da avaliação. Fala-se do impacto avaliação da escola (...) Mas, o impacto para mim supõe uma relação de causa/efeito que eu acho difícil determinar com exatidão. Acho que a problemática do uso é mais descritiva, mais modesta, mas acho que é válida. Pergunta-se, por exemplo, que papéis são produzidos [no âmbito da autoavaliação da escola] e onde é que chegam esses papéis e como é que são lidos.

(Duarte, entrevista)

Por exemplo, em termos da matemática, eu não sei matemática, mas eles mostravam-me o que estavam a fazer e eu apoiava-os em termos do que é a Psicologia da aprendizagem e ajudava-os a organizar (...) Em relação ao dispositivo o que é que eu pensei, na minha área há um colega meu que é alemão que trabalha na XXXX universidade estrangeira, que tem desenvolvido muito trabalho nas teorias da autoeficácia, que vem da área do Bandura e ele tinha já alguns instrumentos de autoeficácia e o que é a autoeficácia? (...) Eu peguei naquele instrumento e disse: “Olha vamos aplicar aos meninos todos aqui da escola”.

(Elsa, entrevista)

Nesse sentido, eu acho que tive muita reflexão sobre mesmo o que é insucesso escolar e quais são as causas e isso fez com que se discutisse algumas coisas bastante interessantes, que eu acho bastante interessantes, sendo que aquilo que para mim, pela minha formação é mais, ou seja, eu se calhar comecei a fazer aquilo porque estou mais habituada a trabalhar pelo meu doutoramento, pelo mestrado, o estereótipo da família. Por isso o meio socioeconómico e as famílias como o grande obstáculo.

(Irene, entrevista)

O facto de ter uma experiência profissional vasta na área da educação e o conhecimento de outras realidades permite recorrer a saberes que resultam da sua experiência e de práticas de sucesso observadas noutros contextos:

Tive reuniões com professores de línguas, tive reuniões com outros professores sugerindo, sobretudo o que eles *gostaram da minha experiência de observar aulas em muitas escolas europeias* (...) Mas o que estava previsto era fazer uma alteração em relação às salas de apoio e, portanto, eu tinha feito *outro trabalho noutro local* [itálico nosso], que achei que podia ser produtivo, que era aquilo que eu chamo apoio com receita, isto é, os alunos que iam à sala de apoio tinham um objetivo nesse apoio, portanto, o professor que os destinava para a sala de apoio escrevia num papelinho, tipo receita, exatamente o que ele devia fazer na sala. Ele ia para a sala de apoio e aí tínhamos um problema (...) a sala de apoio estava equipada com alguns computadores, algum material, a sala de apoio (isto vi muito na Holanda. Na Holanda fazem isto em muitas escolas, só que com outras condições.) precisava de quê? Precisava de que os professores das disciplinas comessem a introduzir material que fosse útil para os alunos, exercícios, regras de busca, fosse o que fosse, na Holanda vi coisas interessantíssimas.

(Telma, entrevista)

Eu acho que é importante levar essas leituras, essas informações, *mostrar como é que se faz noutros lados* [itálico nosso], os problemas que há noutros lados. E, por outro lado, partindo da autoavaliação da escola, partindo da reflexão sobre os dados agrupados e também analisados, quando há diferenças significativas, e é isso que eu pretendo fazer.

(Duarte, entrevista)

Também o facto de alguns inquiridos terem outras experiências profissionais como *peritos*, por exemplo, nas equipas de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, leva a que mobilizem saberes aí adquiridos e

capitalizem o trabalho de outros na sua ação:

Já tinha tido outro trabalho de consultoria noutras escolas que capitalizei para este trabalho (...) Mas *antes da avaliação externa*, já fazíamos um trabalho que vem do projeto XXXX. (...) Portanto, esta ideia de “amigo crítico” já trabalho há muito (...) *Capitalizei muito desse trabalho para aqui*, mas é muito difícil.

(Joana, entrevista)

Optámos por utilizar o referencial da Inspeção Geral de Educação e Ciência relativamente aos resultados, à prestação de serviços educativos, ao processo de gestão e de liderança.

(Graça, entrevista)

Mas a mobilização do saber adquirido na sua ação como *perito* no próprio programa TEIP2 também pode ser um recurso. *Susana* recorre ao trabalho que desenvolve junto de outras E/AE que acompanha como forma de legitimar a sua ação junto de algumas E/AE:

Eu tenho sorte porque como tenho os outros agrupamentos, às vezes, uso isso um bocado. Digo o que é que faço nos outros “no outro dia fui, estive naquele Conselho Pedagógico, gostei tanto, foi tão interessante” e isso serve para aqueles, “pronto espera lá, fez isto noutra escola e connosco também pode fazer” uso um bocado ativamente essa questão, de mostrar que com os outros fiz isto, com os outros fiz aquilo e digo que foi tão interessante e, às vezes, serve mais se eu estiver com um discurso construído à volta disso.

(Susana, entrevista)

7.3. A mobilização de e entre colegas

Alguns inquiridos evidenciam que mobilizaram outros colegas para intervirem na sua E/AE. Estes colegas abrangem não só outros *peritos* da IES, mas também docentes de outras áreas:

Implica “levar” às escolas que acompanhamos outros colegas consultores. Há uma articulação entre nós que *de acordo com as necessidades de cada escola nos desafiámos uns aos outros* [itálico nosso] (...) a XXXX, sempre que possível, articula com *outros professores de outras áreas* (...) para promover um saber integral - alimentação, da nutrição, da obesidade.

(Sónia, entrevista)

Depois é evidente que em momentos informais vamos contando o que se vai fazendo e, por outro lado, também há, algumas vezes, o convite para nós irmos a um TEIP. Por exemplo, num TEIP houve a apresentação do projeto e eu e a Dra. XXXX fomos comentar. (...) eu comentei um, que foi o Mais Sucesso e depois *cada uma das pessoas que trabalhavam noutras questões, um pouco pelo perfil*, uma foi debater o Mais

Cidadania, a outra Mais Parceria e esta forma de irmos também nos permite conhecer o que é que está a acontecer.

(Graça, entrevista)

A mobilização entre colegas leva a que uns sejam recursos de outros. Esta situação não acontece apenas no caso de encontros ou seminários, mas também ocorre quando os *peritos* necessitam de desenvolver ações de formação em áreas diferentes da sua área de especialização:

Reunimos depois com os nossos colegas que iam trabalhar os módulos (...) Temos aqui pessoas que vão desde a Expressão Dramática ao Vídeo, sei lá, coisas que podem ser utilizadas nas escolas.

(João, entrevista)

Também, neste caso, outros colegas consultores, inclusivamente o coordenador do XXXX, foram desafiados a fazerem formação em M.

(Sónia, entrevista)

Parece-nos que esta mobilização dos colegas para participarem, seja como comentadores/oradores, seja como formadores, indica-nos que alguns inquiridos conseguem desenvolver um trabalho de cooperação dentro da sua própria IES (ainda que não seja através de equipas formalizadas):

Aquele exemplo que dei há pouco da minha colega fazer um seminário no TEIP onde sou consultora, eu também vou ao outro TEIP, isto é interessante, porque temos vindo a criar uma cultura de “amigos críticos” dentro da nossa instituição que *acabamos por ser recursos dos outros TEIP, também na formação contínua e na participação de seminários que se fazem noutros TEIP* [itálico nosso]. Algumas vezes vou como comentadora de um seminário que é realizado num TEIP, outras vezes vou como oradora, temos feito isso.

(Joana, entrevista)

Neste processo, os *peritos* podem assumir um papel de mediador entre as necessidades de formação da E/AE e alguns colegas “especialistas”. Há aqui a mobilização de um conhecimento que advém de outros colegas, sendo este um recurso mobilizado pelo *perito* na sua ação.

7.4. Formação como recurso da ação: a formação ‘à medida’ e a formação *à la carte*

A formação contínua é um recurso mobilizado por todos os inquiridos na sua

intervenção, sendo possível identificar duas modalidades de intervenção: a formação criada “à medida”, que emerge das necessidades identificadas por cada E/AE ou por um conjunto de E/AE; e a formação *à la carte*, que é apresentada pelas IES às E/AE.

No que diz respeito à formação “à medida”, esta é construída a partir das necessidades que o *perito* identifica e/ou, em algumas situações, em função das solicitações das E/AE. Os temas desenvolvidos nessas formações estão muito centrados na avaliação, na diferenciação pedagógica e nas estruturas de gestão intermédia¹⁶⁷:

Fiz formação que, como tinha carácter de oficina, eles traziam coisas sobre o *feedback*, sobre a avaliação formativa, sobre a diferenciação pedagógica. Levaram materiais que já tinham ou foram induzidos a produzir materiais. Essa foi uma das minhas linhas de trabalho.

(Duarte, entrevista)

Portanto, não era uma formação descontextualizada dos projetos deles, mas uma formação que permitia acompanhar os projetos que estavam a ser feitos e, às vezes, isso foi difícil de explicar. (...) No outro agrupamento que também faço formação, aí tem mesmo muito a ver com a diferenciação pedagógica e com professores que estão disponíveis, quando fiz a formação um dos critérios era pessoas que estão disponíveis para aplicar e trabalhar isto nas suas salas de aula. Como a formação era de oficina, grande parte da formação é a partir dos contextos e do trabalho que eles estão a fazer efetivamente nas escolas, nas suas salas de aula, isso mais para o 1.º ciclo. Com os outros foi mais com professores do 2.º e 3.º ciclos.

(Susana, entrevista)

Embora os *peritos* desenvolvam formação junto das E/AE que acompanham, em algumas situações a formação é alargada a várias E/AE:

Na formação temos uma aqui na XXXX, para três elementos de cada escola TEIP. É uma formação feita na XXXX, de vinte e cinco horas, creditada e que é gratuita para as escolas com quem temos protocolo TEIP e, portanto, normalmente vem o coordenador TEIP, o diretor ou o subdiretor ou quem eles achem que, efetivamente, faça sentido estar nesta formação. (...) O plano de consultoria XXXX inclui também um plano formativo.

(Sónia, entrevista)

Além deste tipo de formação desenvolvido pela IES, existem duas IES que têm ações de formação *à la carte*. Se num caso é apresentada a lista das ações de formação à E/AE,

¹⁶⁷ De acordo com a análise realizada no capítulo VI, identificámos que existem evidências que sustentam que as ações de formação se centram nestas áreas – melhorar os processos de monitorização e avaliação do programa, melhorar as práticas pedagógicas e a importância das estruturas de gestão.

sendo esta que as seleciona, no outro caso existe a ação de formação para outros públicos, mas para a qual os elementos das E/AE são convidados a participarem:

Para além disso, temos ainda formação em contexto, ou seja, a XXXX através do serviço XXXX, de novo com os seus consultores, criou um núcleo de formação que vai às escolas que consideram ser importante levar este tipo de formação. Nós abrimos aqui uma série de hipóteses de formação e cada escola, depois de reunir, de auscultar os seus professores dos vários ciclos, viu qual seria aquela que efetivamente corresponderia a um número maior de necessidades e nós deslocamo-nos a essas escolas. Esta formação é muito diversa porque se estrutura em acordo com as necessidades, embora exista uma matriz, um tronco comum, em termos da escola atual - o conceito da globalização, da questão da autoavaliação, da questão, inclusivamente da autorreflexão. (...)

(Sónia, entrevista)

Por outro lado, nós temos esta formação que decorre do XXXX onde temos um ciclo de conferências em que os TEIP são convidados e depois também há alguns dos colegas que fazem mesmo formação.

(Graça, entrevista)

7.5. Síntese

Em síntese, o conhecimento técnico-científico da área de especialização do *perito* é um recurso para a sua ação, bem como a sua experiência profissional (e mais especificamente a sua experiência de *perito* noutras situações) e os conhecimentos mais generalistas sobre o domínio educacional. O facto de, em alguns casos, a especialização do *perito externo* não ir ao encontro das necessidades da E/AE faz com que ele mobilize outros colegas na sua ação. Esta situação é, ela própria, promotora de um trabalho de cooperação entre *peritos* e outros colegas da IES. Por fim, a formação é um recurso mobilizado na ação de todos os *peritos* inquiridos, assumindo uma função instrumental. Se por um lado a formação visa dar resposta às necessidades da E/AE, por outro lado, ela poderá ter outros usos (por exemplo, ser uma forma de captação de estudantes para as IES).

8. Linhas interpretativas do capítulo

A análise conduzida sobre as orientações que os inquiridos imprimiram à sua ação permite-nos destacar sete linhas interpretativas, que apresentamos de seguida em torno de sete tópicos: (i) a reprodução e a autonomização das prescrições; (ii) o primado das figuras de

“amigo crítico” e consultor; (iii) a centralidade das tarefas de acompanhamento; (iv) os papéis construídos na e através da ação; (v) diagnosticar e intervir sobre a realidade: as estratégias mobilizadas; (vi) a multiplicidade de constrangimentos; (vii) o saber e o saber fazer como recurso de ação.

Estas linhas contribuem para o esclarecimento de algumas questões desta investigação, nomeadamente: as prescrições que balizam a ação do *perito externo*; como é que os inquiridos percecionam o trabalho do *perito* e como é que se designam perante os vários conceitos criados para este ator; a caracterização do percurso construído por cada um dos inquiridos (tarefas desenvolvidas, princípios de ação, estratégias mobilizadas, constrangimentos sentidos e os recursos que mobilizaram na sua ação).

A tensão entre a reprodução e a autonomização das prescrições

A análise realizada aos modelos interpretados e reinterpretados pelos inquiridos, a partir dos documentos (normativo, CPS e *Orientações para a ação do “perito”*) e de outras ações reguladoras (não formalizadas), e à forma como orientam a sua própria ação permitem-nos evidenciar que as prescrições que tiveram uma maior influência na (auto) regulação dos inquiridos foram as contratualizadas no CPS. O modo como os *peritos externos* se relacionam com estes “termos de referência” é que difere: alguns assumem explicitamente terem-nos seguido; mas a maioria distancia-se e autonomiza-se em relação aos mesmos.

Esta tensão entre a reprodução e a autonomização destes termos revela a dimensão política da ação do *perito externo* como um “acto político” em que a sua ação “nunca é neutra” (Lima, 2011, p. 131) nem independente (Hassenteufel, 2008; Munagorri, 2002). Isto porque, por um lado, o *perito externo* está dependente da E/AE – Direção, uma vez que é esta que estabelece uma relação jurídica através do CPS, por outro lado, pelo facto de os “termos de referência” desse contrato serem definidos pela administração central da educação e terem sido criados vários mecanismos (e.g., reuniões entre *peritos externos*, “prestação de contas”) para monitorizar a ação dos *peritos externos*, evidencia que se trata de uma certa dependência do *perito externo* em relação a outros atores.

Porém, o facto do *perito externo* ser externo à tutela e proceder “sempre a uma interpretação dos termos de referência que lhe são fornecidos e em cujo conteúdo intervêm com frequência, pelos dados de investigação que conhecem, pelas teses ou perspectivas que defendem” (Lima, 2011, p. 140) origina a que a sua posição seja, também, de independência.

Esta autonomização reflete-se nos princípios de ação que foram orientadores para a sua intervenção (e.g., princípios do programa, da realidade de cada E/AE e da relação de confiança com os vários atores da E/AE).

Deste modo, a ação deste ator no programa TEIP2 inscreve-se numa relação dialética marcada pela independência e dependência evidenciando, tal como noutros estudos, a natureza ilusória da independência dos peritos (Lequesne & Rivaud, 2001).

O primado das figuras de “amigo crítico” e “consultor”

Recordando que as terminologias adotadas para designar este “novo” ator foram a de *perito externo* (normativo), “amigo crítico” e de “consultor” (relatórios, CPS e o documento das “Orientações para a ação do perito” – administração central), o modo como os inquiridos se relacionam com cada uma delas reflete como interpretam e reinterpretem a sua intervenção junto das E/AE.

Embora alguns inquiridos se revejam e se designem como *peritos externos*, verificámos que existe um distanciamento (da maioria) em relação à figura utilizada pela autoridade política, sendo evidente uma maior aproximação à figura de “amigo crítico” na forma como se reveem. Contudo, quando analisámos a forma como se designam, é a figura de “consultor” que é mais evidenciada. Esta diferença é esbatida quando consideradas as funções/características de cada uma das figuras, pois notámos que existe uma aproximação forte entre as características atribuídas à de “amigo crítico” e à de “consultor”: apoio, agente de reflexão, avaliar e legitimar instrumentos, fornece quadros de leitura. Apesar de existir esta proximidade do papel e do funcionamento destas duas figuras (Swaffield, 2003), a de “consultor” sustenta-se numa relação mais racional e a de “amigo crítico” numa relação mais afetiva.

Em suma, a recusa da maioria dos inquiridos em se designar como *perito externo* - o termo criado pelo poder político, se rever como “amigo crítico” e se designar como “consultor”, estes dois termos introduzidos através de documentos pela administração central da educação, indicia um distanciamento em relação à figura criada pelo poder político, mas não em relação às adotadas pela administração da educação.

A centralidade das tarefas de acompanhamento

Os *peritos* inquiridos assumiram vários tipos de tarefas – acompanhamento na conceção de documentos, acompanhamento e monitorização do processo de avaliação,

acompanhamento/participação em reuniões, formação contínua e atividades avulsas – evidenciando-se, não obstante a variedade, o primado das tarefas de acompanhamento.

Embora possamos destacar um conjunto de elementos de ação que são transversais a todos os *peritos*, constatámos que nem todos desenvolveram todas as tarefas evidenciadas. Assim, o tipo de tarefas que cada um dos inquiridos desenvolveu em cada E/AE foi influenciado por três fatores, nomeadamente: pela evolução da E/AE no programa TEIP; pela receção da E/AE – Direção em relação ao *perito*; e a evolução do próprio programa.

Finalmente, se numa fase inicial a intervenção do *perito* esteve muito centrada na relação com as unidades organizacionais determinadas pelo programa (direção, equipa multidisciplinar, equipa de autoavaliação e coordenadores de ações), progressivamente observa-se uma “expansão” para fora desse núcleo duro. É este extravasamento que permite o alargamento de tarefas e uma intervenção mais próxima com outros professores, outras estruturas das E/AE (coordenadores de departamento, conselho de turma, Conselho Pedagógico) e atores da administração (elementos da DGIDC e da direção regional de educação), técnicos e associações de pais. Deste modo, existe uma autonomização das tarefas desenvolvidas pelo *perito*.

Os papéis construídos na e através da ação

Com o decorrer da ação o *perito* vai assumindo outros papéis, para além dos estipulados nos documentos orientadores. Estes resultam do tipo de tarefas que desenvolvem e dos atores com os quais interage (cf. Tabela 39).

Tabela 39
Tipo de tarefas, atores/estruturas intervenientes e os papéis do perito

Tipo de tarefas	Atores/estruturas intervenientes	Papéis
Acompanhamento na conceção de documentos	Equipa multidisciplinar, direção e equipa de autoavaliação	Planificador, co-construtor, emissor de pareceres, promotor de reflexão, informador e analista, congregador e legitimador
Acompanhamento e monitorização do processo de avaliação	Equipa multidisciplinar, equipa de autoavaliação, direção e coordenadores de ações	Co-construtor, analista, avaliador e legitimador
Outras tarefas de acompanhamento	Direção, professores, técnicos e outras estruturas da E/AE	Co-construtor, dar pareceres, apoio, conselheiro e legitimador
Acompanhamento/ Participação em reuniões	Elementos da CCP/Equipa TEIP2, elementos da direção regional de educação, Conselho Pedagógico, Conselho de Turma;	Promotor de reflexão, informador e analista

	Diretores de Turma; Coordenadores de Departamento; coordenadores de ações; gabinetes de apoio	
Formação contínua	Professores e outros técnicos	Formador e mediador
Atividades avulsas	Professores, diretor, associações de pais	Assessor, comunicador e comentador

Os papéis construídos na e através da ação estão sustentados em funções de apoio, auxílio ou assistência, que nos remetem para a mobilização de competências técnico-científicas. Se por um lado, estas funções são caracterizadas por alguma *subalternidade* às E/AE (cf. Lima, 2011) - apoio, acompanhamento, assistência e de auxílio -, por outro lado, a maioria dos papéis sustenta-se, essencialmente, no conhecimento pericial do *perito* – co-construtor, promotor de reflexão, informador, analista, mediador e formador. Alguns destes papéis vão ao encontro dos papéis identificados por Sue Swaffield (2003) em relação à figura de “amigo crítico”.

Em suma, é na ação e pela ação que os *peritos* vão construindo vários papéis em função das suas trajetórias socioprofissionais e das suas disposições para agir, de acordo com as necessidades e as especificidades dos contextos da sua ação, mas reinterpretando as regras de ação que outros lhes procuram induzir.

Diagnosticar e intervir sobre a realidade: estratégias mobilizadas

A análise realizada às estratégias mobilizadas pelo *perito* foi passível de ser agrupada em duas categorias – aquelas que foram mobilizadas para construir o diagnóstico sobre o contexto de ação e as que foram mobilizadas para introduzir a mudança nesse mesmo contexto. A análise também nos permite concluir que a escolha dessas estratégias foi essencialmente orientada por três finalidades – conhecer a realidade, promover a reflexão e partilhar conhecimento (cf. Tabela 40). Esta relação entre a escolha das estratégias e as finalidades evidencia que o *perito* tem consciência dos efeitos da sua escolha, o que nos permite dizer que existe uma racionalidade nas suas opções.

Tabela 40
Estratégias/meios adotados pelos inquiridos e respetivas finalidades

Finalidades		Conhecer a realidade	Promover a reflexão	Partilhar conhecimento
Estratégia/Meios				
Estratégias para o diagnóstico do contexto de ação	Ler documentos	X		
	Reuniões	X		
	Pesquisa não estruturada (observação informal, conversas informais)	X		
	Ações de formação	X		
	Investigação	X		X
Estratégias para a introdução de mudanças no contexto de ação	Intervenção a partir das reuniões		X	X
	Intervenção a partir de processos de negociação	X	X	
	Intervenção a partir da “extrapolação” da equipa multidisciplinar	X	X	
	Intervenção sobre os documentos		X	X
	Intervenção sobre conceitos e instrumentos		X	X
	Intervenção a partir dos resultados		X	X
	Intervenção através das ações de formação		X	X
	Intervenção a partir da investigação	X	X	X
	Intervenção através dos encontros Inter TEIP		X	X

Os dados permitem-nos evidenciar que para a finalidade *Conhecer a realidade* foram adotadas todas as estratégias de diagnóstico. Porém, também foram mobilizadas outras estratégias que permitiram alargar o conhecimento sobre essa mesma realidade. No caso das finalidades – *Promover a reflexão e Partilhar conhecimento* – foram adotadas, essencialmente, estratégias para a introdução de mudanças no contexto de ação. Tendo em conta estas finalidades e respetivas estratégias parece-nos possível associar papéis (pelo menos um) a cada uma delas, nomeadamente: construtor de conhecimento, agente promotor de reflexão e facilitador/mediador. É neste sentido que, à luz da análise realizada, podemos associar ao papel de construtor de conhecimento um conjunto de várias estratégias (cf. Figura 12)

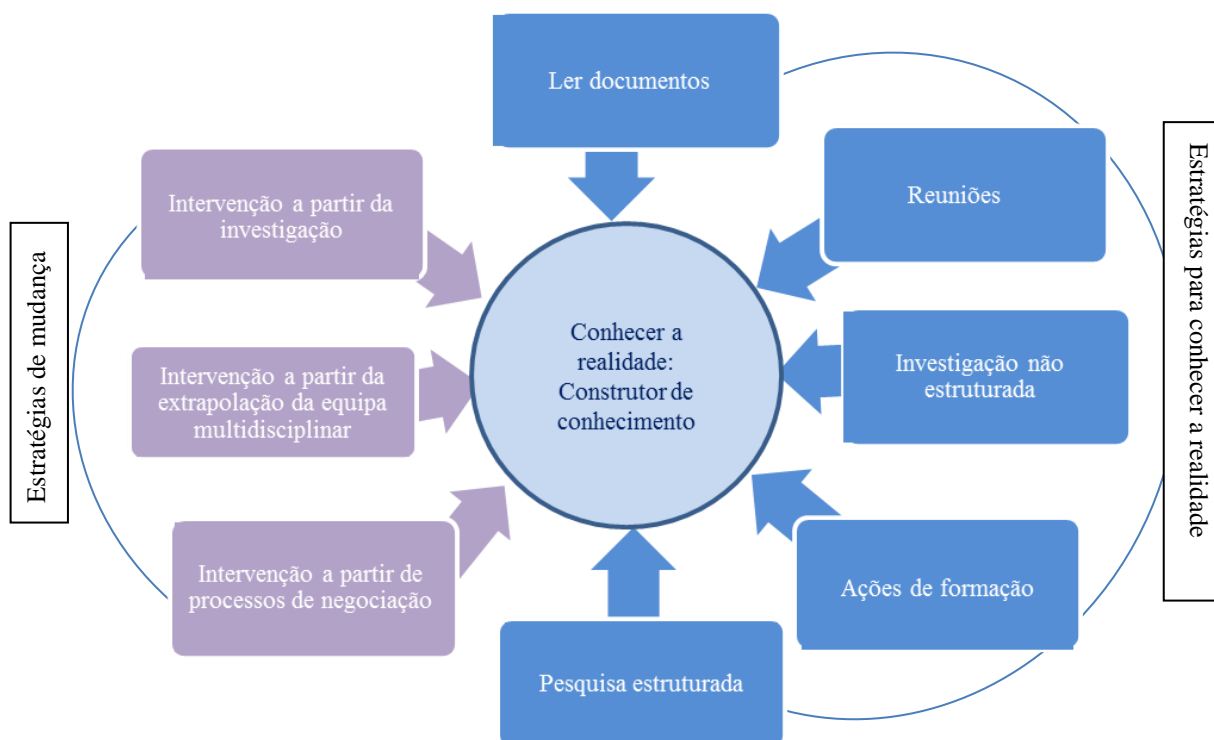


Figura 12 – As estratégias associadas ao *perito* como construtor de conhecimento

O *perito* como *construtor de conhecimento* caracteriza-se por mobilizar um conjunto de estratégias/meios que permitem conhecer a realidade – ler documentos, reuniões, pesquisa não estruturada, investigação e as ações de formação. Porém, também é caracterizado por mobilizar estratégias de mudança – intervenção a partir da investigação, intervenção a partir da “extrapolação” da equipa multidisciplinar e intervenção a partir de processo de negociação – que lhe permite alargar o diagnóstico sobre a própria realidade. Também ao papel de agente promotor de reflexão associamos um conjunto de estratégias (cf. Figura 13).

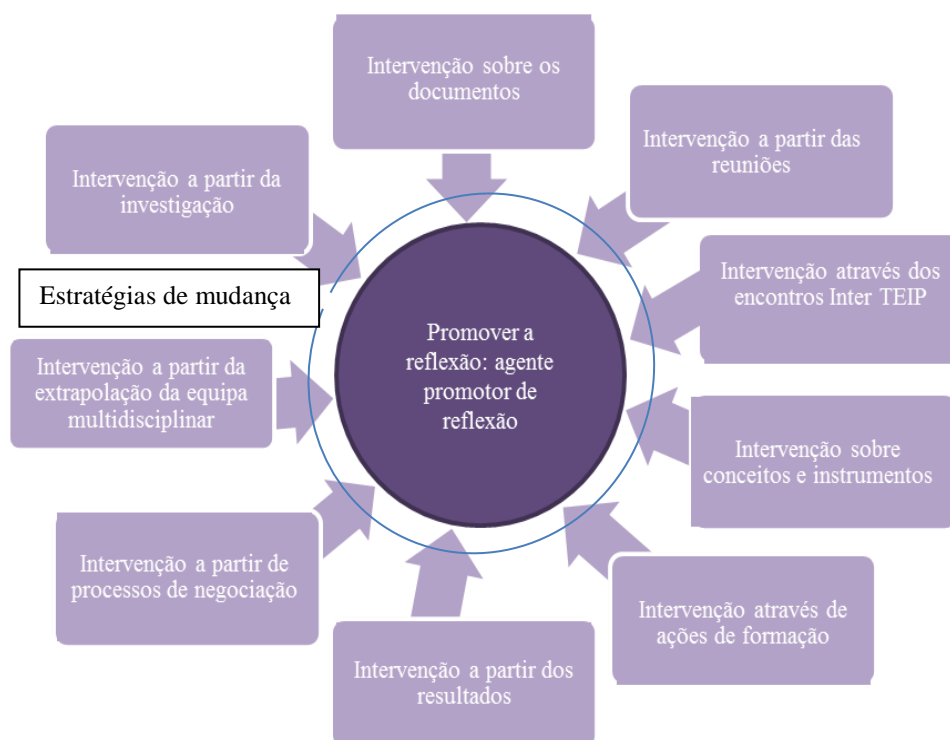


Figura 13 – As estratégias associadas ao *perito* como agente promotor de reflexão

Neste caso, o *perito* como agente promotor de reflexão é assumido nas estratégias que foram adotadas para a introdução de mudanças no contexto. Os processos de reflexão desenvolvidos pelo *perito* podem ser entendidos como uma forma *soft* de influenciar a ação dos outros atores.

Por fim, no que diz respeito ao papel de mediador/facilitador, também associamos um conjunto de estratégias que foram mobilizadas para a partilha de conhecimento (cf. Figura 14).



Figura 14 – As estratégias associadas ao *perito* como mediador/facilitador

O *perito* como *mediador/facilitador* caracteriza-se por mobilizar apenas uma estratégia para conhecer a realidade – pesquisa estruturada. Neste caso, também as estratégias que visam a mudança são aquelas que predominam na partilha do conhecimento.

Multiplicidade de constrangimentos

Durante a ação do *perito* são colocados um conjunto de constrangimentos à sua intervenção. Uns estão associados às condições de ação do próprio *perito* e outros às exigências que outros intervenientes no programa (E/AE, tutela e instituição de proveniência) lhe vão colocando.

Um dos constrangimentos relacionado mais diretamente com a ação do *perito* diz respeito ao facto da sua área de especialização (embora todos os inquiridos sejam da área das

Ciências da Educação) nem sempre ir ao encontro das necessidades das E/AE¹⁶⁸. Não obstante, a forte ligação da maioria dos inquiridos com o contexto escolar e a experiência profissional anterior permitem colmatar, ou dar resposta, a algumas das especificidades da E/AE. Porém, muitas vezes o *perito* recorre, ainda, a um conjunto de recursos que mobiliza na sua ação.

Os vários atores das E/AE são os intervenientes que mais exigências colocam à ação do *perito*. Um dos primeiros constrangimentos está relacionado com a existência de “resistências” em relação ao programa TEIP. Estas “resistências” podem emergir do facto de as E/AE terem integrado o programa sem se terem autoproposto (mas por “sugestão” da tutela) ou por ter sido uma decisão apenas da direção da E/AE. É a forma como este processo de negociação é desenvolvido que condiciona, posteriormente, a ação do *perito*. Esta “resistência” também persiste em relação ao *perito*, uma vez que este é imposto às E/AE pela administração central¹⁶⁹ (ou pelo próprio programa) não tendo surgido de uma necessidade das E/AE. Na perspetiva de alguns inquiridos, o facto de este ator não ser desejado pelas E/AE, mas ser imposto pela tutela, leva a que exista, pelo menos numa fase inicial, uma certa desconfiança sobre qual o seu papel no programa.

Porém, temos presente que este papel também pode ser condicionado pela relação que o *perito* consegue estabelecer com a E/AE - direção e os professores e pelo modo como veem e entendem a sua intervenção. O pouco envolvimento da direção da E/AE no projeto TEIP não legitima a intervenção do *perito*. É perante isto que o *perito* pode ficar confinado a um “papel marginal, periférico” (Bolívar, 2003, p. 210) ao projeto. Alguns dos inquiridos reconhecem que o *perito* pode ter um papel de “apêndice”, “adereço” ou “cosmético” em relação ao desenvolvimento do próprio projeto.

Os constrangimentos associados à tutela dizem respeito aos problemas de planeamento e gestão do próprio programa e à indefinição do papel de vários intervenientes (*perito*, Direções Regionais). A falta de planeamento por parte da DGIDC, quer sobre os documentos, quer sobre a continuidade do próprio programa dificulta a intervenção dos *peritos* porque não permite criar uma visão a médio e a longo prazo¹⁷⁰.

¹⁶⁸ Perante isto, parece-nos que no processo de recrutamento a área de especialização não foi o critério principal.

¹⁶⁹ Ainda que a maioria dos *peritos* tenha sido convidada diretamente pelas E/AE.

¹⁷⁰ Esta questão também se coloca com a continuidade (ou não) do *perito* na E/AE.

O saber e o saber fazer como recurso de ação

O saber (conhecimento técnico e científico) e o saber fazer (competências) estão ligados à intervenção do *perito*, sendo à luz destes que este vai guiando a sua ação. De acordo com o princípio gerador de conhecimento para a ação, é o conhecimento pericial que assume maior relevância, uma vez que este é criado para apoiar a intervenção destes *peritos externos*. Esta constatação permite-nos destacar que o conhecimento pericial assume uma função instrumental na ação destes atores. Além disso, este conhecimento sobre a realidade e a relação de confiança estabelecida com os vários atores da E/AE permitem que o *perito* oriente a sua ação, tendo por base a influência, e sobre a reflexividade dos atores no sentido de “ajudar” a criar um “novo olhar” sobre a escola, os conceitos e as práticas dos professores

Na intervenção dos *peritos* é evidente, também, a mobilização de conhecimento técnico científico da sua área de especialização, uma vez que estruturam a sua ação à luz da lente da sua formação. Também é visível a integração de um conhecimento profissional (*saber-fazer*) que pode advir de outras experiências como *perito*, mas também da sua própria relação com as escolas (acompanhamento de estágios, formação contínua, projetos com as escolas). Porém, o facto de, em alguns casos, existir um desfasamento entre as necessidades da E/AE e a área de especialização do *perito* leva a que este mobilize outros recursos (neste caso outros *peritos* ou docentes da sua instituição) no sentido de dar resposta às mesmas.

A formação contínua é também um recurso mobilizado por todos os *peritos* inquiridos. A formação desenvolvida foi, em alguns casos, acreditada (ciclos de estudos, curso e oficinas de formação) e, em outros casos, não acreditada (ações de sensibilização). Quanto à forma como a formação surge, ou é criada, grande parte das ações de formação forma criadas para responder às necessidades das E/AE (função instrumental), mas também existem algumas situações em que as IES ofereceram às E/AE formação à *la carte*.

É neste sentido que podemos apontar que o *perito* no programa TEIP2 tem um papel de racionalização e de legitimação do processo de decisão, uma vez que a sua intervenção não ocorre em “órgãos que legitimamente podem decidir”, mas em “órgãos subalternos, heterononamente governados, de quem se exige uma execução em conformidade” (Lima, 2011, p. 136), como é o caso das Equipas multidisciplinares e da própria direção da E/AE. Também as funções/papéis identificados na ação do *perito* permitem-nos destacar que talvez estejamos perante um *perito* que é um elemento da tecnoestrutura da administração. Por um lado, ele situa-se “fora da linha hierárquica”, porque é alguém externo à administração da

educação, situando-se na zona de interface entre os administradores que se encontram na administração central (DGIDC/CCP/Equipa TEIP2) e os que se encontram na administração local (E/AE - direção)¹⁷¹. Por outro lado, “a sua função principal consiste em analisar, planificar e controlar o trabalho de outros elementos da organização” (Barroso, 2000 [1997], p. 142), ainda que desenvolva esta função exercendo um poder *soft* (por meio de influência e não de coerção).

¹⁷¹ Embora estes dados corroborem a posição de mediação (ou de interface) do *perito* entre dois tipos de atores, no estudo desenvolvido por João Barroso (2000 [1997]), o *perito* está na zona de interface “entre os administradores e os políticos” (p. 140).

CAPÍTULO VI – AS INTERAÇÕES E A PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, descrevemos e analisamos as relações de interdependência construídas entre os vários atores do programa, bem como o conhecimento produzido sobre o programa TEIP2 e os “canais” utilizados para a sua circulação entre os atores intervenientes¹⁷².

Este capítulo encontra-se organizado em três subcapítulos. No primeiro, abordamos a configuração das interdependências e os modos de regulação postos em marcha no programa TEIP2. No segundo subcapítulo, analisamos o conhecimento que foi produzido sobre o programa TEIP2 e as formas de circulação de conhecimento que foram criadas e, no terceiro, apresentamos as linhas interpretativas do capítulo.

Este capítulo permite-nos por em evidência o seguinte: (1) as relações de interdependência entre os vários atores não são lineares nem verticalizadas, antes marcadas pela participação de vários atores que se situam em diferentes domínios de ação; (2) apesar dos mecanismos de regulação utilizados no programa pelo regulador institucional se enquadrarem nos modelos de regulação pós-burocrático (reforço de procedimentos de avaliação, partilha de práticas, ações de formação, contratualização), a forma de intervenção da administração evidencia, antes, a prevalência de um regime neo-burocrático; (3) a produção de conhecimento regulatório é feita, não só, no domínio de ação técnico-científico, mas igualmente por atores do domínio de ação administrativo e profissional; (4) a investigação desenvolvida pelos *peritos externos* sobre o programa TEIP2 envolve, de um modo “crescente”, a produção de conhecimento sobre o papel do *perito externo* no programa; (5) a divulgação e disseminação do conhecimento são realizadas através de um conjunto de meios virtuais (página *web* da DGIDC, plataforma *moodle*, *email*, conferências *webinares*, filmes sobre “Boas práticas”) e em momentos presenciais (encontros/eventos, congressos).

¹⁷² Conforme referido no capítulo II, adotamos a definição de conhecimento apresentada por Bernard Delvaux (2009) “para tudo o que pretende dizer o real e é transmitido por meio de linguagem oral, escrita (textos, quadros estatísticos,...), ou iconográfica (gráficos, fotografias, desenhos, filmes,...). As produções científicas inscrevem-se nos contornos deste tipo de definição, mas elas coabitam e estão em competição com uma grande variedade de saberes profissionais, profanos, dos utilizadores, do governo, dos media ... que também consideramos como conhecimento” (pp. 962-963).

1. Configuração das interdependências e modos de regulação

Aqui apresentamos a análise realizada às configurações das interdependências que foram construídas na relação entre os vários atores, atendendo à estrutura, regularidade e orientação das relações, tal como descritas pelos *peritos* inquiridos (primeira secção). Também analisamos os mecanismos de regulação que foram criados, no sentido de regular o programam TEIP2 e a ação dos vários atores intervenientes no mesmo (segunda secção).

Os dados analisados permitem-nos destacar que: o *perito externo* estabelece relações de (inter) dependência com vários atores dos domínios de ação administrativa e profissional; esta interação se concretiza pessoalmente, mas também virtualmente; são vários os contextos físicos onde esta relação acontece (IES, E/AE, etc.); nesta ação pública existe uma multiplicidade de atores (elementos da administração central e regional da educação; professores, outros técnicos, *peritos* e vários atores da comunidade – famílias, estudantes, etc.) e de mecanismos de regulação (documentos de orientação; reforço de procedimentos de avaliação e de prestação de contas; partilha de práticas, legislação; contratualização; ações de formação contínua; e o *perito externo*).

1.1. A configuração das interdependências

As interdependências entre o *perito externo* e outros atores revelam as “relações de força” ou de poder que eles estabelecem entre si. Pretendemos aqui caracterizar a configuração das interações em função de três dimensões de análise, nomeadamente: a “estrutura da interação”; a “condição da interação”; e a “orientação da interação”.

“Estrutura da interação”

No que diz respeito à primeira dimensão, a “estrutura da interação”, a análise tem como base a consideração de três questões: com quem é que o *perito externo* interage? Como é que é realizada essa interação? Em que contexto físico ocorre essa interação? (cf. Figura 15).

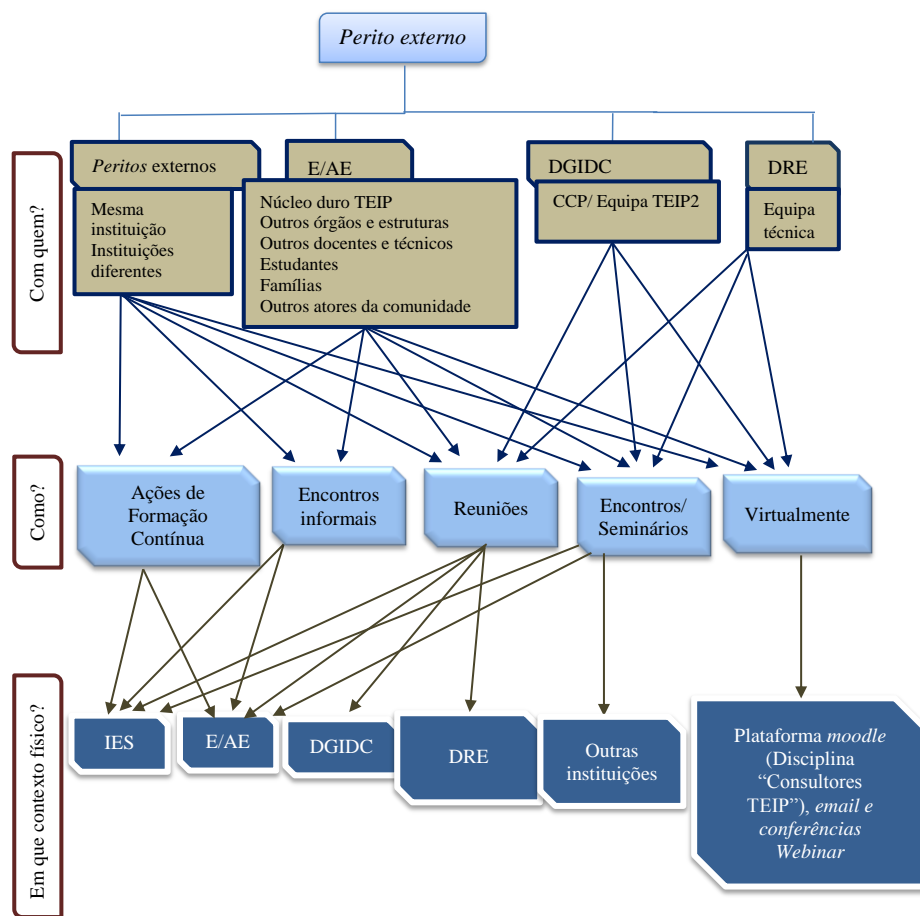


Figura 15- A “estrutura da interação”

Os *peritos externos* estabelecem relações com os atores situados nos domínios de ação administrativo (DGIDC/CCP/Equipa TEIP2 e DRE/Equipa técnica) e profissional (E/AE), mas também com outros *peritos* da mesma instituição e de instituições diferentes (que se situam no domínio de ação técnico-científico). Estas relações ocorrem face-a-face ou virtualmente.

Entre os *peritos*, a relação ocorre no âmbito de ações de formação contínua (preparação e implementação), em seminários/encontros (na preparação ou participação), em reuniões (entre “peritos da mesma IES e *peritos* de IES diferentes), em encontros informais (“conversas de corredor”) e virtualmente (via *email* e plataforma – disciplina “Consultores TEIP”). Entre os *peritos* e as E/AE as interações ocorrem em ações de formação (alguns *peritos* foram formadores), em encontros/ seminários (organizados pelas E/AE, pelas IES, pela DGIDC e pelas DRE), em reuniões com os vários atores das E/AE (conceção de

documentos, processos de reflexão, partilha de práticas, etc.) e virtualmente (via *email*). Entre os *peritos* e a DGIDC/CCP/Equipa TEIP2, tal como com as DRE, a relação ocorre em encontros/seminários (alguns desencadeados pela DGIDC), em reuniões (de *peritos* – da mesma instituição e de instituições diferentes - ou com o núcleo duro TEIP) e virtualmente. Esta relação concretiza-se através de relatos de atividades¹⁷³, partilha de práticas¹⁷⁴ e disseminação de orientações para a intervenção do *perito externo*¹⁷⁵.

Os dados também nos permitem evidenciar que as ações de formação ocorrem tanto nas IES como nas E/AE. No caso dos seminários/encontros, estes ocorrem nas IES, nas E/AE e em outras instituições. As reuniões ocorrem nas IES, nas E/AE, na DGIDC e nas DRE. Os encontros informais ocorrem nas E/AE e nas IES. As relações virtuais ocorrem através da plataforma Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (*Moodle*), da Disciplina “Consultores TEIP”, das conferências *Webinar* e via *email*.

“Regularidade da interação”

Uma outra característica que analisamos sobre a interação diz respeito à regularidade dessa mesma relação (cf. Figura 16).

Pontual	Regular
PE/DGICC/CCP/ETEIP2	PE/NDTEIP
PE/DRE	PE/OD
PE/O-E/AE	PEMI
PE/OT	
PEID	
PE/AC	

Legenda: Codificação relações	
Entre quem?	Codificação
Entre <i>peritos externos</i> da mesma instituição	PEMI
Entre <i>peritos externos</i> de instituições diferentes	PEID
Entre <i>peritos externos</i> e a DGIDC/CCP/Equipa TEIP2	PE/DGIDC/CCP/ETEIP2
Entre <i>peritos externos</i> e a Direção Regional de Educação	PE/DRE
Entre <i>peritos externos</i> e o núcleo duro do TEIP	PE/NDTEIP
Entre <i>peritos externos</i> e outros órgãos/docentes da E/AE	PE/OD
Entre <i>peritos externos</i> e outros técnicos	PE/OT
Entre <i>peritos externos</i> e alguns atores da comunidade	PE/AC
Entre <i>peritos externos</i> e outras E/AE	PE/O - E/AE

Figura 16 - “Regularidade” da interação

¹⁷³ “Vinha cá e era aí que obviamente cada um “prestava contas”, falava sobre o seu trabalho, tinha-me esquecido deste aspeto e é muito importante. Isto começou no primeiro ano mais com as equipas das direções regionais que acompanhavam as escolas. Havia uma equipa responsável pelos TEIP” (Joana, entrevista).

¹⁷⁴ “exceto nos momentos em que cá vinha a coordenação nacional [aqui refere-se à equipa TEIP2], que de facto, era um momento para nós partilharmos” (Graça, entrevista).

¹⁷⁵ “Depois a seguir, na segunda reunião (...) Foi com a DGIDC, já estavam presentes e ouvimos.” (Elsa, entrevista).

As interações regulares do *perito externo* ocorrem com os atores do domínio de ação profissional (núcleo duro TEIP e outros órgãos e docentes da E/AE) e com *peritos* da mesma instituição, embora esta regularidade tenha sofrido oscilações durante o programa TEIP2¹⁷⁶. As interações pontuais do *perito* ocorrem, essencialmente, com os atores do domínio de ação administrativo (DGIDC e DRE).

“Orientação da interação”

Outra característica que analisamos em relação à interação está relacionada com a orientação da mesma. Na Figura 17 apresentamos a análise realizada às relações entre os vários atores.

Oposição	Cooperação
PE/NDTEIP PE/DGIDC/CCP/ETEIP2 PE/DRE	PE/NDTEIP PE/DGIDC/CCP/ETEIP2 PEMI PE/OOD PE/O - E/AE

Legenda: Codificação relações	
Entre quem?	Codificação
Entre <i>peritos externos</i> da mesma instituição	PEMI
Entre <i>peritos externos</i> e a DGIDC/CCP/Equipa TEIP2	PE/DGIDC/CCP/ETEIP2
Entre <i>peritos externos</i> e a Direção Regional de Educação	PE/DRE
Entre <i>peritos externos</i> e o núcleo duro do TEIP	PE/NDTEIP
Entre <i>peritos externos</i> e outros órgãos/docentes da E/AE	PE/OOD
Entre <i>peritos externos</i> e outras E/AE	PE/O - E/AE

Figura 17 - "Orientação da interação"

Os *peritos externos* têm uma relação de cooperação com atores dos três domínios de ação. As interações de cooperação com o domínio de ação profissional, ocorrem em situações de: (a) reflexão conjunta¹⁷⁷; (b) partilha de conhecimento produzido no campo das ciências da

¹⁷⁶ A questão da regularidade na relação entre *peritos* da mesma instituição, em alguns casos, foi decrescendo - “Durante o primeiro ano reuníamos com alguma regularidade (...) depois não houve ninguém que liderasse esse trabalho e a instituição acabou, também, por não se apropriar dele. Portanto, nos últimos dois anos não reunimos uma única vez, não temos trabalho nenhum em conjunto.” (Susana, entrevista) -, mas noutros casos foi crescendo - “Tenho reunido mensalmente com esta colega e com os outros colegas *peritos*”[aqui já se refere ao TEIP3].” (Duarte, entrevista).

¹⁷⁷ “Há também um trabalho muito mais colaborativo entre os professores e estes mesmos técnicos, a direção da escola está muito para lá da direção e há também uma relação mais próxima, por um lado com as lideranças intermédias, com os conselhos de turma, com o Conselho Pedagógico e há um discutir muito mais saudável do que se conseguiu e do que não se conseguiu.” (Sónia, entrevista).

educação; (c) produção de conhecimento sobre as práticas desenvolvidas pelas E/AE¹⁷⁸; (d) “partilha de práticas” entre E/AE. As relações de cooperação com o domínio administrativo, desenvolvem-se em situações de: (i) preparação de seminários/encontros¹⁷⁹; (ii) dinamização de *workshops* em alguns seminários/encontros; (iii) participação em *Webinars*¹⁸⁰; (iv) apoio no processo de colocação dos *peritos*. Entre os *peritos* a cooperação ocorre na preparação de ações de formação contínua e de seminários¹⁸¹.

As relações de oposição ocorrem entre os *peritos externos* e os domínios de ação administrativo e profissional. As relações de oposição com o domínio de ação administrativo incidem, essencialmente, sobre: (i) algumas orientações que são dadas às E/AE, com as quais o *perito* não concorda¹⁸²; (ii) a ausência de mecanismos que possibilitem evidenciar o trabalho efetivo do *perito*; (iii) a intervenção de vários atores da administração (DGIDC/CCP/Equipa TEIP2 e DRE) junto do núcleo duro do TEIP, uma vez que retiram poder ao *perito*¹⁸³; (iv) o facto das E/AE, muitas vezes, percecionarem o *perito* como uma imposição origina que, em alguns casos, a sua presença não seja bem acolhida; (v) o estabelecimento das metas como forma de contratualização do trabalho desenvolvido pelas E/AE¹⁸⁴. Já a relação com o núcleo duro do TEIP envolve, em alguns casos, um desfasamento

¹⁷⁸ “ Nós quando escrevemos o artigo escrevemos a duas ou três mãos, desafiámos sempre alguém da direção para escrever connosco ou o professor. Ainda agora tenho outro aqui, exatamente do agrupamento L que vai sair agora dentro de muito pouco tempo, nós estamos sempre a criar dispositivos diferentes.” (*Sónia*, entrevista).

¹⁷⁹ “Fizemos um dia na XXXX [refere-se à sua instituição] onde o presidente da comissão de coordenação e, por isso, a DGIDC convidou uma série de pessoas TEIP e fizemos um encontro temático sobre gabinetes e refeitórios.” (*Irene*, entrevista).

¹⁸⁰ Um dos inquiridos realizou uma sessão *webinar*.

¹⁸¹ Alguns inquiridos referiram que participaram em seminários/encontros organizados por outros *peritos externos*.

¹⁸² “Às vezes dou comigo a ter que defender a administração [refere-se à direção do agrupamento face à DGIDC]. Muitas vezes, ou porque alteraram aquilo que foi pedido, ou porque exigem a prestação de contas maior no meu agrupamento.” (*Graça*, entrevista).

¹⁸³ Em alguns casos o facto de não terem ocorrido interações regulares entre o *perito externo* e a administração da educação proporcionou que existisse oposição entre estas duas intervenções, tal como é referido no seguinte excerto: “nunca fazíamos reuniões ao mesmo tempo, o que eu achava uma pena, porque, às vezes, eu estava a dizer uma coisa e depois eles [refere-se aos elementos da Equipa TEIP2] estavam a dizer outra e era complicado. Ou mesmo quando dizíamos a mesma coisa podíamos ter estado em conjunto.” (*Susana*, entrevista). Também há quem considere que o acompanhamento pela administração da educação central e regional aos TEIP cria “muito ruído na engrenagem” (*Graça*, entrevista).

¹⁸⁴ “metas quantificáveis, percentagens disto e daquilo, nunca concordei com isso, no entanto, acabei por dar o meu aval. Porque, de facto, ou faziam assim ou não, tinha mesmo que ser.” (*Bernardo*, entrevista).

entre o trabalho desenvolvido pela E/AE e a perspetiva do *perito*¹⁸⁵ e, noutros, sobre o papel do *perito* no programa¹⁸⁶.

1.2. A regulação no programa TEIP2

Os *peritos externos* têm a sua ação regulada por outros atores e por diversos mecanismos. Estes mecanismos podem incidir diretamente sobre o *perito externo* (é um ator regulado) ou podem agir através dele, mobilizando-o para regular a ação de outros (como um recurso de regulação). Não obstante, ele também regula a ação de outros, diretamente (é um ator regulador)¹⁸⁷.

A variedade de mecanismos que são criados para regular a ação dos vários atores, bem como a multiplicidade de atores (que se situam em diferentes domínios de ação) que participam nas várias cenas, evidenciam que estamos perante um processo de regulações múltiplas.

Os mecanismos de regulação criados no programa TEIP2

Os mecanismos criados para orientar, coordenar e controlar o programa TEIP2 são: o despacho normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro; o Contrato-Programa (C-P) estabelecido entre as DRE e as E/AE; o Contrato Prestação de Serviços estabelecido entre o *perito* e a E/AE; o Projeto Educativo TEIP; os relatórios semestrais de avaliação e outros documentos que foram sendo criados no decorrer do programa (e.g., os documentos *Contributos para a elaboração de um sistema de monitorização e avaliação do projecto educativo* e as

¹⁸⁵ “Aquela escola era tão autónoma, não quer dizer que fizesse tudo bem, porque havia coisas com as quais eu não concordava, e discuti com o diretor, tive a oportunidade de discutir com o diretor, mas eles não precisavam de nós.” (Joana, entrevista).

¹⁸⁶ “A segunda dificuldade é o cruzar da nossa dificuldade com a dificuldade da direção, de perceber para que é que nos quer e isso demora tempo. Por um lado, há uma grande cerimónia, senhora professora e, por outro, não sabem se eu estou ali para controlar (apesar de eu dizer que não), ou se estou, não sabem de que lado estou.” (Telma, entrevista); “também estamos ali para dizer coisas que as pessoas não gostam de ouvir, mas que nós mesmo assim temos que dizer.” (Sónia, entrevista)

¹⁸⁷ “Em terceiro lugar, está garantida a existência de apoio teórico, metodológico e técnico local ao processo de monitorização e avaliação, através de consultoria assegurada por peritos externos ligados às instituições de formação e investigação em Ciências da Educação (...)” (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, p. 30).

Orientações para a elaboração do Relatórios de Avaliação do Projecto Educativo TEIP)¹⁸⁸; o estabelecimento de resultados e metas nos projetos; as orientações nas reuniões face-a-face.

Se alguns destes mecanismos não sofreram alterações no decorrer do programa (normativo, o Contrato-Programa TEIP2, etc.), no caso do projeto Educativo TEIP e dos relatórios de avaliação semestral e final ocorreram algumas alterações que introduziram outras formas de regulação. No que diz respeito ao primeiro caso – o projeto Educativo TEIP –, a partir do ano letivo 2011-2012 as E/AE deixaram de fazer o projeto Educativo TEIP e passaram a negociar o contrato com a administração central através de um Plano de Melhoria. Este plano (submetido numa plataforma, na qual as E/AE preenchem os vários campos solicitados), passa a ser o documento orientador do programa TEIP2, existindo aqui uma mudança de documento orientador da intervenção das E/AE. Para além disso, e embora no cômputo geral os quatro eixos anteriores do projeto Educativo TEIP se tenham mantido, identificámos uma alteração do eixo da gestão e organização para um outro em que o enfoque é a monitorização e a avaliação¹⁸⁹. Este novo documento obrigou a apresentação de indicadores de partida e metas para cada um dos projetos/atividades¹⁹⁰.

Relativamente ao segundo caso – relatórios de avaliação semestral - também identificámos que ocorreram alterações nos relatórios de avaliação: numa fase inicial os relatórios eram redigidos pelas E/AE e depois enviados para a CCP/Equipa TEIP2, mas depois passam a ser submetidos numa plataforma¹⁹¹. No ano letivo 2009/2010, os relatórios passaram a ser submetidos na plataforma e a CCP/Equipa TEIP2 facultou um documento

¹⁸⁸ Cf. Anexo F e G, respetivamente.

¹⁸⁹ O eixo que se denominava de “Ações no domínio da gestão e organização do agrupamento e/ou das escolas” passou a chamar-se “Monitorização e autoavaliação”.

¹⁹⁰ Apenas foram inseridos neste documento os projetos/atividades que careciam de recursos adicionais.

¹⁹¹ Os primeiros relatórios de avaliação foram realizados pelas 35 E/AE que integraram o programa TEIP2 na primeira geração e visaram realizar o balanço de dois anos de implementação do projeto TEIP2. As orientações para a elaboração deste relatório foram facultadas pela CCP/Equipa TEIP2, em julho de 2009, no documento - “Orientações para a elaboração do relatório de avaliação do projeto educativo TEIP (ano lectivo 2009/10)”. Foram dadas orientações no sentido de o relatório ser organizado em três componentes, nomeadamente:

“- Balanço global da execução do projeto (entre os indicadores de resultados escolares apresentados na ficha de candidatura e no posicionamento em relação às metas propostas);

- Informação sobre a implementação do projeto a partir de 10 ações-chave (quatro ações do grupo 1: duas da tipologia Organização das aprendizagens e dos grupos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário e duas da tipologia parcerias pedagógicas; três ações do grupo 2: uma da Prevenção de comportamentos de risco e regulação disciplinar, outra das Tutorias e outra da Animação socioeducativa; duas ações do grupo 3 devem ser selecionadas uma do Trabalho colaborativo / articulação do trabalho pedagógico e outra da Monitorização e avaliação do projeto educativo TEIP; do grupo 4 devem selecionar uma ação relativa a parcerias ou colaboração com entidades externas);”

denominado de “Instruções Plataforma de Avaliação TEIP (2009/2010)” com a exemplificação do que se pretende em cada campo da plataforma no quadro de avaliação final de ciclo¹⁹². Após estes primeiros relatórios, as E/AE passam a realizar relatórios intercalares (meados de fevereiro) e finais (julho). Nestes relatórios, as E/AE têm de introduzir resultados das avaliações de Matemática e de Língua Portuguesa, a avaliação das ações de cada eixo¹⁹³ e as alterações no sentido de melhorarem/reformularem a sua intervenção para atingirem as metas estabelecidas¹⁹⁴. Deste modo, este tipo de mecanismo permite que a administração da educação realize o controlo à distância (dos resultados) do programa.

Este controlo também incidiu sobre o *perito externo*, uma vez que os relatórios comportam um item para a avaliação do seu trabalho. Se no relatório de 2009/2010 é solicitada a descrição do trabalho desenvolvido pelo *perito*, nos relatórios dos dois anos letivos subsequentes, apenas, é solicitado o grau de satisfação do acompanhamento realizado por este ator através de dois indicadores – qualidade e regularidade do acompanhamento. Nesta última versão é, também, solicitado às E/AE que avaliem a prestação do acompanhamento desenvolvido pela DGIDC e pelas Direções Regionais de Educação e que indiquem os atores que participam na construção do relatório. A solicitação desta indicação também permite que a administração central da educação tenha conhecimento se o *perito* participa (ou não) neste processo (pois esta é uma das funções contratualizadas com o *perito*).

Para além destes mecanismos de regulação, as orientações dadas nas reuniões nas quais participam o *perito externo* e outros atores (núcleo duro TEIP; outros órgãos e docentes; e a administração central e regional da educação) e a criação de disciplinas na plataforma *Moodle* também permitem regular a ação dos vários atores. Por exemplo, no caso das disciplinas “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” - para as E/AE - e a “Consultores TEIP” - para os peritos – a administração central monitorizou quem participou (ou não participou), quantas vezes participou e que informação disponibilizou.

¹⁹² Numa fase inicial o relatório tinha duas partes, em que uma era submetida na plataforma e a outra era enviada para a DGIDC/CCP/Equipa TEIP2 em suporte escrito. Porém, com a evolução do programa a submissão dos relatórios semestrais passaram a ser submetidos, exclusivamente, na plataforma.

¹⁹³ Eixo 1 – Ações de apoio à melhoria das aprendizagens; Eixo 2 - Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; Eixo 3 - Ações no domínio da gestão e organização do agrupamento e/ou das escolas; e Eixo 4 - Relação escola – famílias – comunidade e parcerias educativas.

¹⁹⁴ Tendo sido evidenciado as seguintes variáveis: redefinição do público-alvo; reorientação de objetivos e/ou atividades; redefinição da(s) metodologia(s)/estratégias; redefinição de rotinas/horários; reafecção de recursos humanos.

Após a identificação dos mecanismos de regulação criados no programa TEIP2, captámos, a partir dos testemunhos dos inquiridos, a sua perceção sobre os processos de regulação.

Como os peritos externos percecionam os processos de regulação do programa TEIP2

Para os inquiridos, os processos de regulação desenvolvidos no programa tomaram várias formas: reuniões (ou antes o conteúdo dessas reuniões) e a plataforma (ou antes a submissão dos resultados dos relatórios de avaliação nessa plataforma). Também foi evidente, nas palavras de alguns inquiridos, que eles foram mobilizados por outros atores no sentido de legitimarem a intervenção dos mesmos. Começamos então pelos conteúdos das reuniões.

O acompanhamento realizado pela DGIDC/CCP/técnico da Equipa TEIP2 junto das E/AE, através de encontros face-a-face – reuniões - é considerado, por alguns inquiridos, como uma forma de regular as E/AE e também o trabalho do *perito externo*¹⁹⁵:

Sim, mas de uma forma muito *soft*, de uma forma muito *soft* [refere-se às orientações dadas pela DGIDC]. Não foi de uma forma muito efetiva e mesmo a tentativa de dizer coisas, de dar recomendações à escola nunca foi na minha presença. Foi sempre alguma coisa que eles depois me diziam “ah, esteve cá e disse”.

(Susana, entrevista)

Complementarmente, as reuniões entre o *perito externo* e a administração da educação (seja com a DGIDC/CCP/Equipa TEIP2, seja com a DRE) são consideradas, por alguns inquiridos, como uma forma de coordenar a sua intervenção:

Este trabalho vai sendo concertado entre todos, à medida que vai sendo regulado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, e depois a Direção Geral de Educação. Quando eu digo regulado, é que à medida que vamos tendo reuniões com as pessoas responsáveis pelo programa (...) cada um “prestava contas”, falava sobre o seu trabalho (...)

(Joana, entrevista)

Esta intervenção reguladora pode passar pela introdução de orientações –

Sim. Através de instrumentos e de orientações. Entre aspas, são prescrições. Indiretamente sim, acabamos por ficar condicionados (...) Nos anteriores eu achei a perspetiva sempre

¹⁹⁵ O técnico da Equipa TEIP2 que pertence à administração central da educação, a partir dos vários testemunhos analisados, pode assumir uma variedade de funções: inspetor, analista ou promotor de reflexão.

interessante, de abertura, enfim, tirando alguns momentos que eu percebi alguma tendência mais de regulamentação ou mais prescritiva. (...) a intrometer-se mais no papel do consultor, enfim, inicialmente não através de prescrições escritas, mas reuniões que pareciam já ter esse carácter. Houve um momento em que (...) havia já uma certa orientação para o controlo em relação ao trabalho do consultor (...).

(Bernardo, entrevista)

- mas também pela criação de momentos de reflexão sobre os resultados das E/AE e o perfil de intervenção do *perito externo*:

Não, essencialmente o que era feito é que pegavam nos relatórios e forneciam-nos os relatórios do nosso TEIP por relação com os resultados nacionais o que nos permitia também refletir a que distância nós estávamos. Por outro lado também se tratava de alguém que tinha lido os relatórios dos próprios TEIP e que sabia a imagem que os próprios TEIP tinham dos assessores.

(Graça, entrevista)

Veio uma equipa de Lisboa [refere-se à equipa da DGIDC], com alguns elementos aqui do XXXX e efetivamente na altura não traziam uma *check list*, mas traziam alguns referenciais e que nos pediam individualmente a nossa inscrição dentro daquelas linhas que ali estavam. E cada um de nós, de acordo (...) com o trabalho que vem desenvolvendo assumia uma visão mais holística ou uma visão mais restrita no sentido de um apoio mais neste eixo ou naquele.

(Sónia, entrevista)

A indução da prestação de contas nestas reuniões é, também, evidenciada por alguns dos entrevistados¹⁹⁶:

Era um *Big Brother* porque sabia tudo de nós, e do nosso trabalho, e dos resultados do nosso TEIP e discutíamos, não era eu como consultora, era eu como consultora naquele TEIP, com aquelas características, com aqueles resultados. Discutíamos sim e depois nós, obviamente, dávamos conta daquilo que era o nosso trabalho, os constrangimentos. Digamos reuniões de heteroavaliação, autoavaliação e de regulação a nível da administração central.

(Joana, entrevista)

Mas claramente, em alguns momentos, percebi que parecia que estávamos a prestar contas do trabalho que realizávamos, no fundo, quase a ver se éramos bons alunos, parecia um exame oral, uma prova oral. “O que está a fazer?”, este tipo de trabalho claro que pode ser de partilha, mas nós podemos partilhar também noutras circunstâncias, mas, enfim, há

¹⁹⁶ A “prestação de contas” diretamente à administração central pode ocorrer apenas em reuniões (caso estas se realizem). Em nenhum momento é solicitado ao *perito* um relatório específico do seu trabalho. Apenas nos relatórios semestrais é que é solicitado às E/AE o preenchimento de um campo relacionado com o *perito*. Porém, este campo pode ser (ou não) preenchido pelo *perito*.

momentos em que há um misto de partilha e também de prestação de contas, se fez os trabalhos de casa.

(Bernardo, entrevista)

Um outro propósito que as reuniões assumem é a promoção da partilha de práticas entre *peritos externos*¹⁹⁷. Muitas vezes, são estas reuniões que “obrigam” a que os *peritos* partilhem as suas práticas, não só com *peritos* da sua IES, mas também com *peritos* de outras instituições.

E eu diria que essas reuniões eram uma mais-valia para nós nos conhecermos e sabermos o que cada um andava a fazer, portanto, eram muito produtivas desse ponto de vista, obviamente, também, pela força da regulação da administração. Temos aqui um efeito positivo desta regulação que nos ajudou a olharmo-nos internamente, enquanto grupo de consultores, não havendo esse trabalho de regulação andávamos um bocadinho, cada um para seu lado. E nestas reuniões fomos percebendo o que cada um estava a fazer e teve um efeito positivo.

(Joana, entrevista)

No que diz respeito aos relatórios semestrais de avaliação, alguns dos inquiridos consideram que estes, ora desencadeiam processos de reflexão, ora são uma forma das E/AE estarem sujeitas à prestação de contas perante a administração da educação sobre os resultados atingidos:

Vejo que esta organização [refere-se aos relatórios que as E/AE têm de enviar para a DGIDC] tem as suas vantagens, embora, de facto, esteja sempre a pedir às escolas esta prestação de contas, os relatórios (...) aumenta a burocracia, mas por outro lado também aumenta, na minha perspetiva, as oportunidades de refletir sobre o que se está a fazer.

(Graça, entrevista)

Acho que os relatórios, como o Ministério os pede, servem só para que o Ministério controle os seus grandes objetivos em relação às escolas neste momento, a todas! Que é sucesso, chamando sucesso às classificações, às notas, e indisciplina para não perturbar o sucesso e eventualmente o abandono (...) no fim pedem números face a estas três

¹⁹⁷ Em alguns casos, os *peritos* apenas se reúnem quando a DGIDC “provoca” estas reuniões. O facto de a maioria dos *peritos* ter sido convidada, individualmente, e não através da sua IES, pode ter alguma influência na maior ou menor implicação das instituições, mas as suas dinâmicas internas também têm um forte pendor na ação dos seus *peritos*. Por conseguinte, constatamos que a maioria das IES no programa TEIP2 não realizou uma regulação da ação dos seus *peritos*, apenas uma IES criou as suas próprias orientações internas para regular a ação dos seus *peritos*. Estas orientações estão muito focadas numa racionalidade técnica da ação do *perito* - elaboração de um diagnóstico do E/AE e a realização de um plano de intervenção.

finalidades, ou objetivos, ou metas, como lhe queiram chamar, porque também não é muito claro, por vezes, naquilo que se pede. (...) e depois veem se a escola cumpriu muito bem, se não vem o ralhete à escola, independentemente do contexto, dos grandes problemas que as escolas têm.

(Telma, entrevista)

Pelo facto de estes relatórios terem um campo onde é questionado o número de horas/reuniões que o *perito externo* acompanha o trabalho nas E/AE, permite que a administração central possa regular, *à posteriori* e/ou ao longo do processo a intervenção deste ator:

Porque quando se pede nos próprios relatórios de monitorização, que eles indiquem o que é que o perito externo esteve lá a fazer, quantas vezes reuniu com ele, etc. etc., dá-se essa noção de controle, dá-se essa noção. (...) Esse controle, penso eu, deveria ser feito pelo próprio agrupamento, que chegaria ao fim e diria se o perito deve ou não continuar, portanto com mais autonomia. E não num relatório que vem da administração e que tem uma área, cada vez tem sido mais, isso começou por ser um item e agora é uma parte do formulário, portanto isto deixa-nos numa posição, às vezes, pouco confortável.

(Susana, entrevista)

Os *peritos externos*, para além de serem regulados por vários atores (E/AE, DGIDC/CCP/Equipa TEIP2, DRE e IES), também podem ser considerados como um recurso de regulação, uma vez que eles são mobilizados pela DGIDC no sentido de legitimar a ação da administração da educação junto das E/AE. As E/AE (núcleo duro TEIP) também recorrem a este ator para legitimar as decisões que pretendem implementar junto dos professores. Em suma, nesta situação o *perito externo* é mobilizado como um recurso de uns atores para regular outros:

Legitimei cientificamente algumas exigências da tutela e da direção junto dos professores, acho que foi um bocado isso. (...) Já escrevi um pequeno texto sobre *o que eu não fiz e o que deveria ter feito*. O que é que eu fiz? Acho que, em parte, legitimei cientificamente algumas exigências da tutela e da direção junto dos professores, acho que foi um bocado isso.

(Duarte, entrevista)

Sim, no sentido de participar, ajudar na monitorização, portanto nas dimensões mais administrativas, mais técnicas do processo. Considero que o amigo crítico devia estar mais distanciado desses processos, mas houve alguns momentos em que percebi que havia um interesse, talvez fruto das circunstâncias, de terem a necessidade de obterem esses documentos, relatórios, enfim, penso que nessa altura transpareceu um pouco essa ideia.

(Bernardo, entrevista)

Nas E/AE, alguns diretores também utilizam o *perito externo* como um recurso de regulação no sentido de legitimar a sua intervenção e/ou para ajudar, através do seu conhecimento técnico, na tomada de decisões:

Porque são pares, são pares e aí serve-se um pouco de nós, chama-nos mais, sentem-se menos legitimados para mexer. (...) Ele [refere-se ao diretor da E/AE] chamou-me para legitimar, ele sabia muito bem em que é que eu poderia ser útil, mas de resto ele tinha tão presente o seu projeto, sabia tão bem para onde queria ir que, de facto, não precisavam muito de mim, fui lá 3 ou 4 vezes, isto a propósito do balanço.

(Joana, entrevista)

O diretor, sempre que necessário, pede-me pareceres. Cá está o trabalho de assessoria, do especialista. Ele convoca-me para eu dar o meu parecer sobre determinados aspetos, sobre determinados aspetos! (...) Por exemplo, o *Conselho Pedagógico tem uma problemática então vamos ver o que é que o especialista* [itálico nosso], o “perito” pensa sobre isto (...)

(Tomás, entrevista, itálico nosso)

No caso do agrupamento G quando entrei eles estavam ainda a fazer o projeto TEIP e, por isso, como eu tinha feito o projeto TEIP e, eles iam negociar o projeto TEIP, o diretor então disse “Irene venha connosco para nos ajudar” (...) utilizaram-me como interlocutora institucional.

(Irene, entrevista)

Também as equipas multidisciplinares, em alguns casos, mobilizam o *perito externo* para legitimar a sua intervenção junto dos professores:

Aliás é tão forte o comprometimento que, algumas vezes se servem de mim para voltar a entusiasmar algumas colegas mais desanimadas. Por exemplo, quando querem fazer uma reunião com os diretores de turma que já estão desentusiasmados porque consideram que já não há nada a fazer, usam como argumento: “foi a doutora *Graça* que sugeriu que nós reuníssemos e que víssemos as possibilidades ...” (...) o facto de existir uma assessora externa que também é aceite institucionalmente, legitima (...) realmente ela [coordenadora da equipa multidisciplinar] é uma promotora de desenvolvimento. Depois *apoiam-se em mim, porque eu apenas amplio, apenas reforço aquilo que elas fazem* [itálico nosso] (...)

(Graça, entrevista)

O recurso ao perito externo serve, por um lado, para legitimar a intervenção de alguns atores perante outros atores. Porém, o facto de ser um ator detentor de conhecimento técnico - científico e interagir com os outros atores, influencia, de certa forma, a decisões tomadas por estes.

Os modos de regulação no programa TEIP2

A partir das análises que temos vindo a apresentar neste ponto é-nos possível evidenciar que a regulação do programa ocorreu em diferentes níveis da ação pública e que coexistem mecanismos sustentados em regras e procedimentos (típicos da regulação burocrática) e mecanismos de avaliação, prestação de contas, entre outros, que visam orientar, coordenar e avaliar o programa através de um “controlo remoto” e *à posteriori* sobre os resultados obtidos no mesmo, como é típico dos novos modos de regulação (ver Barroso, 2005b, p. 733). Na Figura 18 apresentamos em detalhe os níveis de regulação.

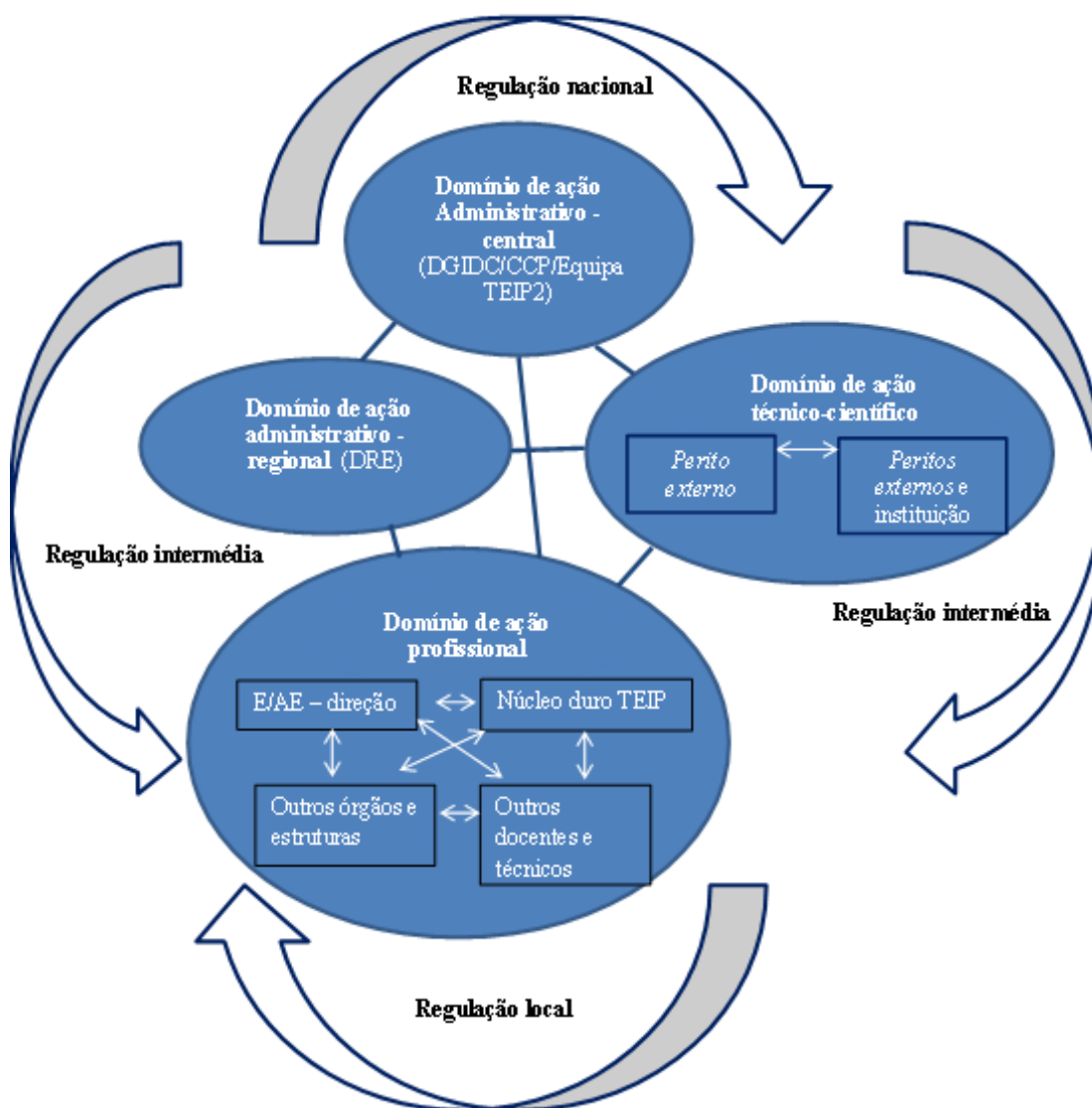


Figura 18 - Os níveis de regulação

Esta multiplicidade de mecanismos envolve três níveis de regulação - regulação nacional, intermédia e local - nos quais os atores que se situam em diferentes domínios de ação (administrativo, profissional e técnico-científico) participam. Estes processos impulsionam a criação de uma variedade de ferramentas e meios pós-burocráticos, ao mesmo tempo que coexistem com outros mecanismos burocráticos (cf. Figura 19).

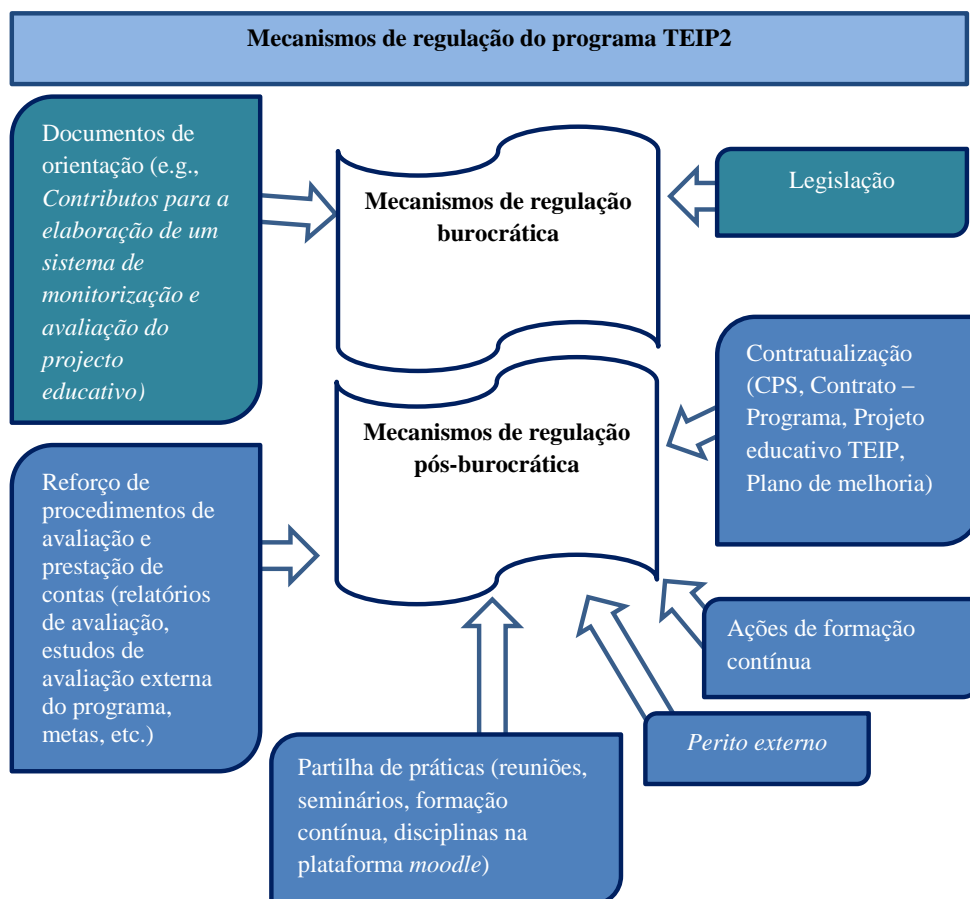


Figura 19 - Mecanismos de regulação burocrática e pós-burocrática do programa TEIP2

A coexistência no programa TEIP2 de mecanismos de regulação burocrática – documentos de orientação e legislação – e de mecanismos de regulação pós-burocrática - introdução de procedimentos de avaliação e prestação de contas; partilha de práticas; contratualização; ações de formação contínua; e o *perito externo* - vem evidenciar que a intervenção do Estado nesta ação pública é menos prescritiva e regulamentadora, uma vez que substitui o controlo direto e *a priori*, por um controlo remoto e *a posteriori* baseado nos resultados (Barroso, 2005b).

2. Produção e circulação do conhecimento

Neste subcapítulo, pretendemos analisar o tipo de conhecimento que é produzido sobre o programa TEIP2 e qual a sua função, tendo em conta quem são os autores que o produzem e como o colocam em circulação. Para analisarmos a circulação do conhecimento, traçaremos uma “carta dos fluxos de conhecimentos” (Delvaux, 2009) que nos permitirá, por um lado, “observar o tipo (...) de conhecimentos que circulam” numa cena e, por outro lado, “observar de que cenas falam estes conhecimentos e por que é que são encomendados, formatados e difundidos” (*idem, ibidem*, p. 973).

Assim, neste subcapítulo, analisamos os processos de produção de conhecimento sobre o programa TEIP2 (secção 1) e identificamos quais os meios de circulação mobilizados para a disseminação desse mesmo conhecimento (secção 2).

Os dados analisados permitem-nos destacar que: existe uma variedade de “produtores” de conhecimento (administração da educação, investigadores, *peritos* e docentes das E/AE); que são mobilizados vários tipos de conhecimento (*conhecimento do Estado*, *conhecimento científico*, conhecimento local – explícito); o conhecimento é utilizado para legitimar a intervenção do *perito externo* e da administração central da educação; existe uma variedade de formas de circulação (face-a-face – seminários, reuniões, etc.; virtualmente – página da DGIDC, *webinars*, etc.).

2.1. Processos de produção de conhecimento

No sentido de identificarmos e analisarmos o conhecimento produzido sobre o programa – no quadro do TEIP2 – iremos analisar os vários tipos de conhecimento (técnico, científico, *do Estado*) que foram gerados por vários “produtores”: administração da educação (através de relatórios nacionais sobre o programa TEIP2), grupos de investigação (através de estudos encomendados sobre a avaliação externa do programa a IES), os *peritos* e docentes das E/AE (através da pesquisa). Assim, o conhecimento formalizado (ou explícito) criado no programa dá-se a observar em três formas: (1) nos relatórios Nacionais sobre o programa TEIP2; (2) nos estudos encomendados para avaliar o programa TEIP2; (3) nos artigos publicados em revistas científicas.

Relatórios Nacionais sobre o Programa TEIP2

A DGIDC publicou três relatórios sobre o programa¹⁹⁸. O primeiro relatório foi publicado em fevereiro de 2010 - *Programa TEIP. Relatório de Execução, Fev. 2010* (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010)¹⁹⁹. O segundo foi publicado em 2011 que se refere à avaliação do programa no ano letivo 2009-2010 - *Relatório TEIP 2009/2010* (DGIDC, 2011) e o terceiro em maio de 2012 - *Relatório TEIP 2010/2011* (Pinto et al., 2012)²⁰⁰.

A análise realizada a aspetos formais dos relatórios permite-nos evidenciar que estão redigidos com um discurso acessível, sendo clara a linguagem e a forma como a informação é transmitida. Para além disso, é evidente a utilização de elementos iconográficos – tabelas, gráficos, figuras, quadros – que servem para simplificar a apresentação dos dados quantitativos do programa. Após esta análise mais de forma, analisámos os relatórios à luz de três questões, mormente: Quem são os seus autores? Quais os objetivos de cada relatório? Quais as fontes que os autores referem como mobilizadas para o relatório? (cf. Tabela 41)²⁰¹.

Tabela 41

Os autores, os objetivos e as fontes dos três relatórios de avaliação publicados pela DGIDC sobre o programa TEIP2

	<i>Programa TEIP. Relatório de Execução</i>	<i>Relatório TEIP 2009/2010</i>	<i>Relatório TEIP 2010/2011</i>
Quem são os autores?	1 Especialista (presidente CCP) e 10 técnicos da DGIDC/Equipa TEIP2	DGIDC - Não identifica os colaboradores nem os responsáveis ²⁰²	Sub-diretor Geral da Direção-Geral de Educação (DGE) e 6 técnicos ²⁰³
Quais os objetivos?	- Apresentar a avaliação do programa que foi realizada em 35 E/AE (1.ª fase)	- Dar a conhecer a execução do programa TEIP na sua globalidade; - Sistematizar os principais impactos nas 105 E/AE no ano escolar	- Dar a conhecer o desenvolvimento global do programa TEIP; - Evidenciar os principais impactos nos 105 E/AE TEIP no ano escolar 2010-

¹⁹⁸ Estes relatórios encontram-se no Volume dos Anexos (Anexos H, I e J).

¹⁹⁹ Este relatório foi assumido pela equipa que o realizou como um relatório intermédio de avaliação. Porém, segundo o normativo, a CCP tinha apenas como obrigação a realização de um relatório de avaliação final. Grande parte dos dados deste relatório foi incorporada no relatório de avaliação 2009-2010.

²⁰⁰ Na pesquisa realizada não conseguimos identificar o relatório de avaliação do ano letivo 2011/2012.

²⁰¹ No Anexo M encontra-se a versão alargada da análise realizada a estes relatórios.

²⁰² Esta indefinição dos autores é um fenómeno recorrente em muitos dos documentos publicados pelo Ministério da Educação.

²⁰³ Com a publicação do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, a DGIDC foi extinta e foi criada a Direção-Geral de Educação. Deste modo, foi este “novo serviço” central que concebeu o relatório.

		2009-10; - Reter as regularidades e singularidades do “efeito” TEIP; - Perspetivar linhas de força para o futuro.	11; - Analisar os desempenhos das escolas e dos seus alunos; - Perspetivar linhas de força para o futuro.
Quais as fontes referidas como mobilizadas?	- Relatório de avaliação dos 35 projetos TEIP (TEIP 1.ª fase) - Relatórios dos estudos de caso realizados pela Universidade Católica do Porto ²⁰⁴ ; - Relatório de execução financeira dos contratos-programa.	- Relatórios das E/AE; - Dispositivo que foi criado para acompanhar e avaliar as E/AE; - Informação estatística proveniente do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI) e do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE)	-Relatórios de avaliação das E/AE; - Dispositivo que foi criado para acompanhar e avaliar as E/AE; - Informação estatística proveniente do MISI, do GAVE; - Relatórios de avaliação externa da Inspeção Geral da Educação.

Analisando os dados da tabela, embora existam algumas especificidades em cada um dos relatórios, evidenciamos uma singularidade que consideramos que é uma mudança na forma da DGIDC analisar os resultados do programa TEIP2. Esta mudança ocorre entre o Relatório TEIP 2009/2010 e o Relatório TEIP 2010/2011 no qual denotamos a alteração de um dos objetivos. Enquanto no primeiro relatório o objetivo é identificar as regularidades e singularidades do “efeito” do programa sobre as E/AE que integraram o programa TEIP2, no segundo relatório, o objetivo é analisar os desempenhos das escolas e dos seus alunos. Deste modo, podemos dizer que de uma avaliação sobre as mudanças que o programa teve sobre as E/AE passou-se para uma avaliação do desempenho das E/AE e dos seus alunos.

Quando realizamos uma análise mais aprofundada sobre estes relatórios, identificamos que o conhecimento que foi produzido no âmbito dos estudos contratados à Universidade Católica do Porto e ao CIES/ISCTE, pela DGIDC/CCP é de uso muito parco. Ou, pelo menos, se esse conhecimento é mobilizado, não é identificado como tal.

Apenas no caso do primeiro relatório é referido que os resultados obtidos no relatório de avaliação das 35 E/AE são corroborados pelo estudo desenvolvido pela Universidade Católica. Para além destes resultados, a DGIDC/Equipa TEIP2 assume que retirou deste estudo algumas perspetivas para o seu trabalho futuro, embora assuma que algumas delas já tinham sido integradas na sua ação aquando a 2.ª e 3.ª fases do programa TEIP2. O reforço das componentes de intervenção em sala de aula e/ou em torno das aprendizagens

²⁰⁴ Neste caso o estudo encomendado visou avaliar externamente o programa. Foram encomendados 6 estudos em que a DGIDC facultou o referencial para a realização dos mesmos (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, p. 19).

fundamentais foi uma dessas perspetivas que já esteve presente na negociação dos projetos e dos Contratos-programa (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010). A forma como mobiliza o conhecimento no relatório evidencia que a DGIDC/Equipa TEIP2 “usa” o conhecimento para legitimar o seu trabalho e as suas opções.

Ainda neste primeiro relatório é apresentado um conjunto de dados quantitativos relacionados com a rede de consultores externos²⁰⁵ e a plataforma *Moodle*²⁰⁶, mas também constam algumas orientações para a ação dos vários intervenientes no Programa TEIP2, sendo de destacar as que se referem ao *perito externo*²⁰⁷ (ver capítulo IV, § 4.2.).

No segundo relatório, encontramos evidenciados alguns aspetos que os autores do mesmo consideram que deviam ser melhorados no programa TEIP2. Também são evidentes preocupações na forma de gerir o conhecimento e a sustentabilidade do programa. Um outro aspeto que se torna peculiar está relacionado com o facto de neste relatório serem dadas recomendações às E/AE, mas também à própria administração da educação central e regional (ou seja, a DGIDC emana recomendações para a sua própria intervenção).

No terceiro relatório - Relatório TEIP 2010/2011"- identificamos “novas” recomendações, mormente a consolidação de uma intervenção em sala de aula com maior enfoque no 1.º ciclo do ensino básico e a questão de ser assumido que as E/AE devem “retirar todo o potencial dos consultores externos”. No caso da administração da educação, também são evidenciadas “novas” recomendações, que apontam para a necessidade de recrutar mais E/AE para o programa e a necessidade de se dar mais autonomia às E/AE através da contratualização de planos de melhoria (onde as metas assumem papel de destaque).

A análise ao relatório permite-nos evidenciar que a maior parte dos dados está representada através de elementos iconográficos – gráficos (26) e quadros (6). Estes elementos, com grande poder “explicativo” e/ou persuasivo, são complementados com textos que se cingem ao essencial da informação. Grande parte dos gráficos apresenta dados

²⁰⁵ No que diz respeito ao número de E/AE com *peritos* externos, número de E/AE segundo instituição de origem do *perito* externo e número de E/AE segundo o grau académico do *perito* externo.

²⁰⁶ Apresentação dos dados relativos à atividade da plataforma pelos vários utilizadores e nos vários tópicos da mesma.

²⁰⁷ Estas orientações são depois apresentadas no documento *Orientações para a ação do perito*. Para além disso, neste documento é referido que estas orientações têm como base o Relatório Final do Projeto “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar”, denominado de “Evaluating quality in school education” (1999) da autoria de John MacBeath, Denis Meuret, Michael Schratz, Lars Bo Jakobsen. Posteriormente, estes autores também publicaram um livro intitulado a “História de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor”, onde também podemos encontrar as competências de um “amigo crítico” (MacBeath et al., 2005, pp. 273-274).

agrupados por fase (E/AE da 1.^a, 2.^a e 3.^a fases), dados pelo programa TEIP e dados por E/AE a nível nacional (E/AE não TEIP). Estes dados são relativos a várias áreas (interrupção precoce do percurso escolar, indisciplina, absentismo, sucesso escolar, resultados avaliação interna e externa a Língua Portuguesa e Matemática). A integração de dados de anos anteriores nos gráficos permite, também, ter uma perspetiva da evolução dos resultados das E/AE TEIP e situá-las em relação às outras E/AE. Também se denota que nos dois últimos relatórios é mobilizada mais informação de outros serviços centrais do Ministério da Educação (MISI, GAVE).

Assim, se por um lado estes relatórios podem ser entendidos como uma forma de produzir conhecimento sobre o TEIP2, por outro lado, são também uma forma da DGIDC/CCP apresentar e divulgar resultados sobre o próprio programa.

Os estudos contratados para avaliar o programa TEIP2

Para a realização da avaliação do programa, a nível nacional, a DGIDC contratou três estudos²⁰⁸, um à Universidade Católica Portuguesa (Porto) e dois ao CIES/ISCTE²⁰⁹. Na Tabela 42 apresentamos uma síntese do trabalho de investigação e analisamos o relatório do estudo que foi contratado com a Universidade Católica Portuguesa (Porto) em setembro de 2009.

Tabela 42

Estudo encomendado à Universidade Católica Portuguesa (Porto): síntese e resumo do relatório

Síntese do trabalho de investigação
A equipa que realizou o estudo encomendado à Universidade Católica é constituída por Angelina Carvalho, Cristina Palmeirão, Filomena Serralha, José Matias Alves, Manuela Ramôa, Mariana Filipe, Rodrigo Queiroz

²⁰⁸ No Anexo N encontra-se a versão alargada da análise realizada a estes estudos.

²⁰⁹ Iremos desenvolver uma análise mais aprofundada apenas a dois dos relatórios resultantes das investigações cometidas a entidades externas. O estudo encomendado pela DGIDC ao CIES ISCTE-IUL sobre o valor acrescentado das E/AE que integraram o Programa TEIP2 não carecerá, neste trabalho, de uma análise mais aprofundada, uma vez que não foi possível ter acesso ao relatório. Porém, a partir da página institucional de uma das autoras foi possível identificar as autoras, o objetivo do mesmo e a duração. Assim, esta investigação foi realizada por Teresa Seabra e Inês Baptista, entre 23/6/2011 a 27/6/2011, e teve como objetivo caracterizar o “valor acrescentado dos 105 Agrupamentos/escolas não agrupadas que integram o TEIP2, identificando os que revelaram um desempenho “acima do expectável” tendo em conta as condições sociais da população escolar que se submeteu à realização das provas de aferição/exames nacionais nos anos lectivos de 2007/08, 2008/09 e 2009/10” (<http://www.cies.iscte.pt/projectos/ficha.jsp?pkid=489&a=1462010265055>).

e Melo e Sofia Reis. O trabalho de investigação foi desenvolvido em 6 E/AE TEIP, três do norte e três do sul. A investigação seguiu a metodologia de estudo de caso e as técnicas e os instrumentos de recolha utilizados foram a análise documental, observação, entrevistas individuais e coletivas. Este trabalho foi encomendado em julho de 2009 e o trabalho de campo decorreu entre setembro e outubro de 2009, tendo sido apresentado o relatório final em dezembro de 2009²¹⁰. Esta encomenda teve como finalidade compreender e interpretar o valor dos TEIP e visou alimentar a avaliação do programa TEIP2 (Carvalho A. et al., 2009). O relatório de cada estudo de caso focou os seguintes aspetos: Caracterização do agrupamento e do seu contexto; Caracterização do Projeto Educativo TEIP; Identificação das expectativas e o grau de satisfação dos vários atores envolvidos (comunidade local, responsáveis pelo projeto, professores, monitores, famílias e alunos). Porém, só foi disponibilizado um relatório – Reflexão Final – no qual consta uma reflexão sobre os dados recolhidos nas 6 E/AE.

Um dos primeiros aspetos a evidenciar deste estudo é o facto de ele ter sido desenvolvido a partir dos referenciais facultados pela DGIDC. Esta contratação de produção de conhecimento foi realizada no sentido de “alimentar” a avaliação do programa TEIP2 e a gestão do mesmo. Outro dos aspetos a destacar está relacionado com a duração do mesmo, uma vez que o trabalho de campo ocorreu, apenas, em dois meses, o que pode condicionar o aprofundamento do conhecimento sobre a realidade. Em relação ao relatório, este não visa apresentar aprofundadamente o conhecimento produzido nos seis estudos de caso, mas é corolário das reflexões e recomendações que emergiram dos estudos produzidos em relação ao programa TEIP2. De acordo com os autores do relatório, é evidenciado que:

- existe um perfil de aluno TEIP, mas não existe este perfil para a escola TEIP;
- os vários atores consideraram que a escola TEIP tem uma função socializadora em detrimento de uma função instrucional;
- o projeto educativo TEIP não tem implicações nas práticas pedagógicas, apenas tem potenciado algum trabalho colaborativo ao nível do departamento (ainda que em atividades de carácter extracurricular);
- a territorialização das políticas educativas ficou aquém do que se pretendia com o programa TEIP2;
- a existência de dificuldades nos processos de acompanhamento, monitorização e avaliação das ações;
- não existem diferenças entre escolas TEIP e não TEIP (orgânica e culturalmente).

(Carvalho A. et al., 2009).

Em relação às recomendações, consideramos que os autores apontam um conjunto de sugestões para a DGIDC que passam por: (i) incluir a intervenção dos consultores e das lideranças em redes de reflexão e formação; (ii) dar um maior enfoque à contratualização de

²¹⁰ Estes dados temporais foram retirados do Relatório de Execução do Programa TEIP2 (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010).

atividades curriculares ou de gestão pedagógica na negociação dos projetos TEIP; (iii) facultar às escolas TEIP dados de outras escolas não TEIP, para que elas possam melhorar a interpretação da sua realidade. Existem algumas evidências captadas quer na análise documental, quer nos testemunhos recolhidos, que nos permitem confirmar que algumas destas recomendações foram tidas em conta pela DGIDC/CCP/Equipa TEIP2 na sua intervenção.

No ano letivo seguinte, 2010/2011, a DGIDC contratou com o CIES/ISCTE- IUL outro estudo, no sentido de recolher dados para a avaliação do programa. Assim, apresentamos na Tabela 43 alguns dados sobre o mesmo.

Tabela 43

Estudo encomendado ao CIES/ISCTE: Síntese e resumo do relatório

Síntese do trabalho de investigação
A equipa que realizou o estudo encomendado ao CIES/ISCTE- IUL é coordenada por três investigadores - Pedro Abrantes, Rosário Mauritti e Cristina Roldão – e a equipa de terreno é constituída por mais sete elementos – Liliana Alves, Patrícia Amaral, Inês Baptista, Telma Leal, Cristina Nunes, Tânia Rocha e Ana Teixeira. O estudo tem como objetivo contribuir para a avaliação externa do programa. A investigação foi desenvolvida entre novembro de 2010 e março de 2011 e o trabalho de campo foi realizado, entre dezembro de 2010 e fevereiro de 2011. Esta investigação foi realizada em sete territórios educativos de intervenção prioritária. O relatório integral foi entregue à DGIDC em março de 2011, mas esta versão foi melhorada em maio de 2011. Seguindo a metodologia de estudo de caso, as técnicas mobilizadas para a recolha de dados foram: a observação direta, a análise documental, dois questionários (um aplicado aos docentes e outro aos encarregados de educação), entrevistas individuais e <i>focus group</i> a diferentes atores da comunidade educativa (Abrantes, Mauritti, & Roldão, 2011, p. 7). Não obstante, apenas foi disponibilizado o Relatório Síntese dos Resultados (junho de 2011).

No caso deste estudo não é evidenciado que a DGIDC tenha apresentado um referencial para a conceção e desenvolvimento da investigação. Porém, na introdução os autores referem que os técnicos desta estrutura realizaram um “acompanhamento atento, interessado, eficiente e crítico” (Abrantes, Mauritti, & Roldão, 2011, p. 8)²¹¹.

Em relação à duração da investigação, os autores consideram que a curta duração do trabalho (novembro a março) é uma limitação para o conhecimento mais aprofundado da realidade. Porém, defendem que o facto de ter existido um grande esforço de todos os intervenientes no processo (equipas de terreno, atores locais envolvidos) permitiu “gerar e devolver uma informação em “tempo útil” para apoiar as decisões, tanto da administração central como dos responsáveis locais dos projetos.” (*idem, ibidem*, p. 7).

²¹¹ Embora a independência da equipa de investigação e os seus saberes específicos tenham sido respeitados por estes (de acordo com o que está referido no relatório).

A partir dos dados dos sete estudos de caso, os autores concluem que: o programa foi eficaz em relação a alguns objetivos (e.g., redução do absentismo e da indisciplina); contribuiu para a melhoria de algumas dimensões, embora a sua implicação nas práticas pedagógicas tenha sido pouco relevante; o reforço escola-comunidade foi pouco relevante. Porém, queremos aqui destacar as recomendações emanadas no relatório para a administração central que passam por: (1) dar continuidade a este programa nos territórios desfavorecidos, sendo necessário o reforço de algumas dimensões; (2) consolidar o eixo das aprendizagens (acompanhamento da DGIDC e promoção de redes de inovação entre escolas); (3) reforçar a vertente territorial com uma maior implicação dos atores locais nos projetos TEIP; (4) potenciar a “comunidade TEIP” através de redes entre vários atores e entre consultores; (5) regular as funções dos consultores (Abrantes, Mauritti, & Roldão, 2011, pp. 94-99). Parece-nos que aqui não são tão importante os dados da avaliação do programa, mas mais as recomendações que são dadas para a intervenção da administração central.

Os autores com ligação ao programa TEIP2 e recomendações para a ação do perito externo

A partir dos 10 artigos mapeados sobre o programa TEIP2, publicados em revistas científicas em língua portuguesa (cf. §5.1. do capítulo I), identificamos quem são os autores dos artigos e as recomendações que apontam. No que diz respeito aos autores, dos 17 autores a maioria (82%) tem uma ligação direta com o programa TEIP2 – *peritos externos* e docentes das E/AE TEIP (cf. Figura 20).

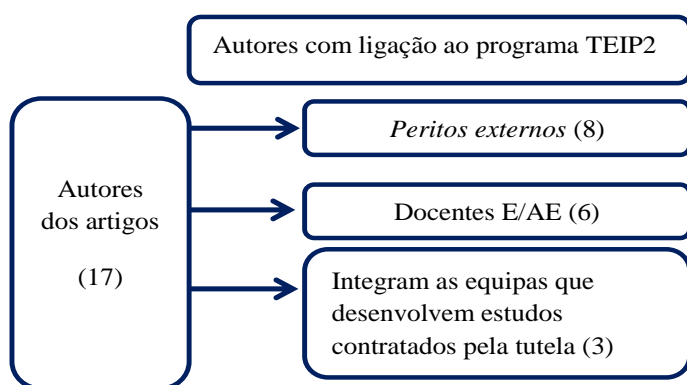


Figura 20 - Autores com ligação ao programa TEIP2

A existência de um número considerável de autores serem docentes está relacionado com o facto de os *peritos externos* os motivarem a participar em processos de pesquisa. Deste modo, identificamos artigos em que o *perito externo* é coautor com docentes das E/AE. A coautoria também ocorre entre *peritos externos*.

Relativamente às recomendações apontadas para a intervenção do *perito externo*, evidenciamos, a partir da análise realizada no capítulo I (cf. §5.1.), as que dizem respeito à ação dos *peritos externos*. Uma das primeiras recomendações é a necessidade de existir uma equipa de apoio (da IES) que apoie o *perito* na sua ação junto das E/AE (Carvalho A. & Ramôa, 2012; Palmeirão & Carneiro, 2012). Uma segunda recomendação aponta para a necessidade de se apostar na articulação entre ciclos, para a melhoria dos resultados das E/AE (Palmeirão & Carneiro, 2012) e de o *perito* “chegar” às práticas de sala de aula (Carvalho A. & Ramôa, 2012). Uma terceira recomendação evidencia a necessidade do *perito externo* incitar a autorreflexão e a autoavaliação nas dinâmicas das E/AE (Carvalho A. & Ramôa, 2012), desencadeando “o questionamento e a promoção da análise crítica” (Rodrigues M. L., 2012, p. 138). Neste processo, o *perito externo* deve ter em conta as lideranças (de topo e intermédias), uma vez que estas podem ter um papel crucial na promoção da cultura de reflexão nas E/AE (Palmeirão & Carneiro, 2012). Por fim, uma quarta recomendação remete para a necessidade do *perito externo* ter garantida a “liberdade para agir” e que não fique condicionado por quem o contratou ou pelas diretivas da tutela (Rodrigues M. L., 2012, p. 138).

2.2. Formas de circulação de conhecimento

A análise realizada permite-nos identificar que foram usadas duas formas para ativar a circulação no programa TEIP2: por meio virtual e atividade face-a-face. No que diz respeito ao meio virtual, o portal da DGIDC²¹² é uma ferramenta crucial na difusão do conhecimento sobre os TEIP, uma vez que foi através desta que foi divulgado um conjunto de documentos, mormente: de enquadramento do programa; os relatórios do programa TEIP2; as conferências *Webinars*; filmes de “Boas práticas” desenvolvidas em alguns E/AE TEIP. A plataforma *Moodle* da DGIDC e o correio electrónico serviram, também, para a divulgação do

²¹² Durante a realização deste estudo esta página sofreu alterações aquando a entrada do XIX Governo Constitucional (2011-2015) e do XXI Governo Constitucional (2015 -).

conhecimento. Relativamente às atividades de face-a-face, os Seminários/Fóruns/Encontros/Jornadas, bem como os Congressos assumiram um papel crucial para o aumento do trânsito do conhecimento sobre o programa.

As formas virtuais

Na página da Direção Geral de Educação (antiga DGIDC e Direção-Geral da Educação e da Ciência Ensino) é possível encontrar-se um conjunto de informação sobre o programa TEIP (Notícias, Enquadramento, Documentos de Referência, Rede, Eventos, Recursos/Boas Práticas, Avaliação, Ações de Capacitação). Na parte dos Recursos/Boas Práticas são apresentados, para além de um conjunto de materiais que podem ser mobilizados pelas E/AE (Recursos; Filmes - Boas Práticas; Diferenciação pedagógica, PIT e trabalho autónomo; ACND; e Escolarização e comunidades ciganas), conferências *Webinars* realizadas desde janeiro 2011²¹³. No período em estudo, identificámos a realização de 42 *Webinars*, em que 9 tiveram como conferencistas atores com ligação ao programa TEIP2 – *peritos externos* e docentes/diretores das E/AE (cf. *Figura 21*)²¹⁴.

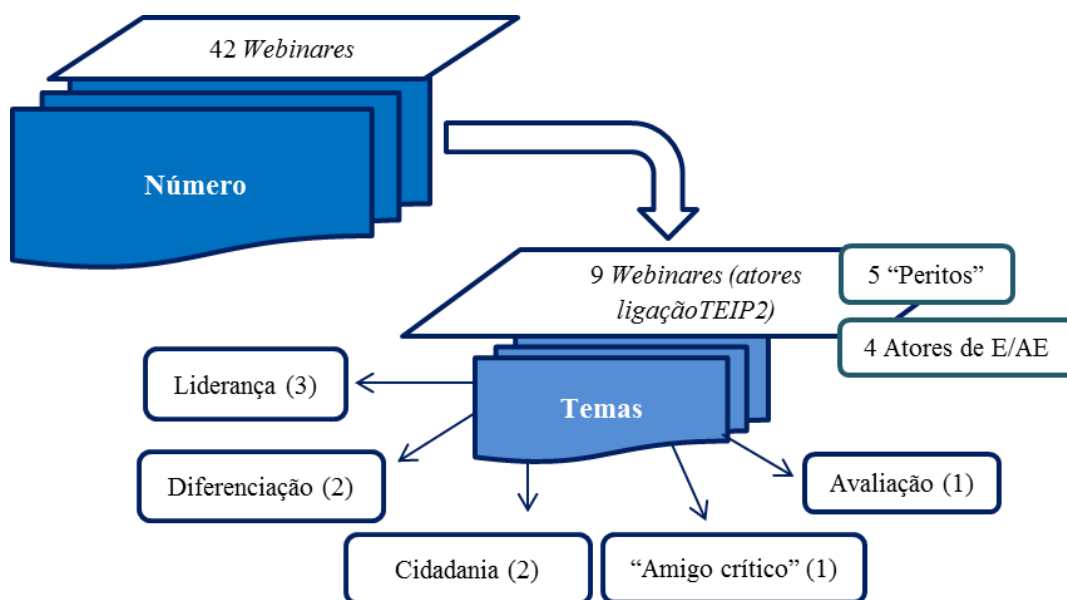


Figura 21 - Conferências Webinars realizadas por atores com ligação ao programa TEIP2 (até junho de 2012)

²¹³ As conferências realizadas pela internet (ou conhecidas por *Webinars*) são uma forma de divulgar e circular conhecimento junto de um maior número de destinatários e permitem a visualização das mesmas no tempo. Estas conferências encontram-se em <http://webinar.dge.mec.pt>.

²¹⁴ No início de cada *webinar* os autores referem que o tema a abordar resulta de uma “encomenda” da DGIDC.

Os temas “encomendados” pela DGIDC foram: a Liderança, que predomina (3 *Webinares*), seguindo-se o tema da Diferenciação e da Cidadania com 2 *Webinares* cada. A avaliação e o papel do “amigo crítico” foram temas que tiveram apenas uma *Webinar* cada.

Para além das *Webinares*, também foram disponibilizados na página da DGIDC seis filmes denominados de “Boas práticas” e que visaram apresentar o trabalho desenvolvido em algumas E/AE (cf. Tabela 44)²¹⁵.

Tabela 44
Filmes "Boas práticas"

Temas	Nome	Quem
Gestão	Monitorização é preciso	AE Cristelo
	Gestão para o sucesso	AE Vale da Amoreira
	Equipas Educativas	AE Maximinos
Diferenciação Pedagógica	Projeto Ancoragem	AE Monte da Caparica
Indisciplina e abandono escolar	Riscar o risco	AE de Sines
Trabalho com a comunidade	Des (envolver) em Rede	AE João da Rosa

Identificámos que estas “Boas práticas” estão localizadas em E/AE que se situam no sul do país (AE João da Rosa - Olhão e AE Sines), na área metropolitana de Lisboa (AE Monte da Caparica e AE Vale da Amoreira) e no norte do país (AE Cristelo e AE Maximinos). Em relação aos temas dos vídeos verificámos que o tema da gestão tem um maior número de “Boas práticas” (3). Depois com menor relevância temos “Boas práticas” no trabalho com a comunidade (1), na diferenciação pedagógica (1) e na indisciplina e abandono escolar (1).

Complementarmente à página, a DGIDC/Equipa TEIP2 utilizou a plataforma Moodle para promover a circulação da informação através da criação da “Disciplina Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)” que teve como objetivo

facilitar a comunicação e o trabalho colaborativo entre os vários actores TEIP envolvidos, (Escolas, Equipas da DGIDC, Equipas das DRE, Consultores, Formadores, etc.) na implementação, no acompanhamento e na monitorização dos Projectos Educativos TEIP. Esta plataforma de comunicação teve, ainda, como objectivo a criação de um espaço privilegiado de divulgação de projectos e de partilha de ideias e materiais.

(Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, p. 40)²¹⁶

²¹⁵ Esta denominação de “Boas práticas” não é atribuída por nós, mas pela DGIDC.

No sentido de operacionalizar os objetivos pretendidos com a disciplina, a DGIDC/CCP estruturou-a em sete tópicos: (1) Notícias e Contactos; (2) Documentos Orientadores; (3) Formação – Ações e Materiais; (4) Projetos Educativos TEIP- Fragmentos; (5) Áreas Temáticas Recursos; (6) Fóruns; e (7) Bibliografia de Referência (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, pp. 40-42).

A avaliação realizada pela DGIDC, no período de 18 de fevereiro de 2009 e 18 de fevereiro de 2010, em relação ao acesso a estes tópicos, evidencia que foram inscritos 104 utilizadores, dos quais acederam a esta disciplina 81 utilizadores num total de 2426 acessos distribuídos pelos 8 tópicos (cf. Figura 22), sendo evidente que o tópico *Áreas Temáticas Recursos* e *Documentos Orientadores* totalizam mais de 50% de acessos.

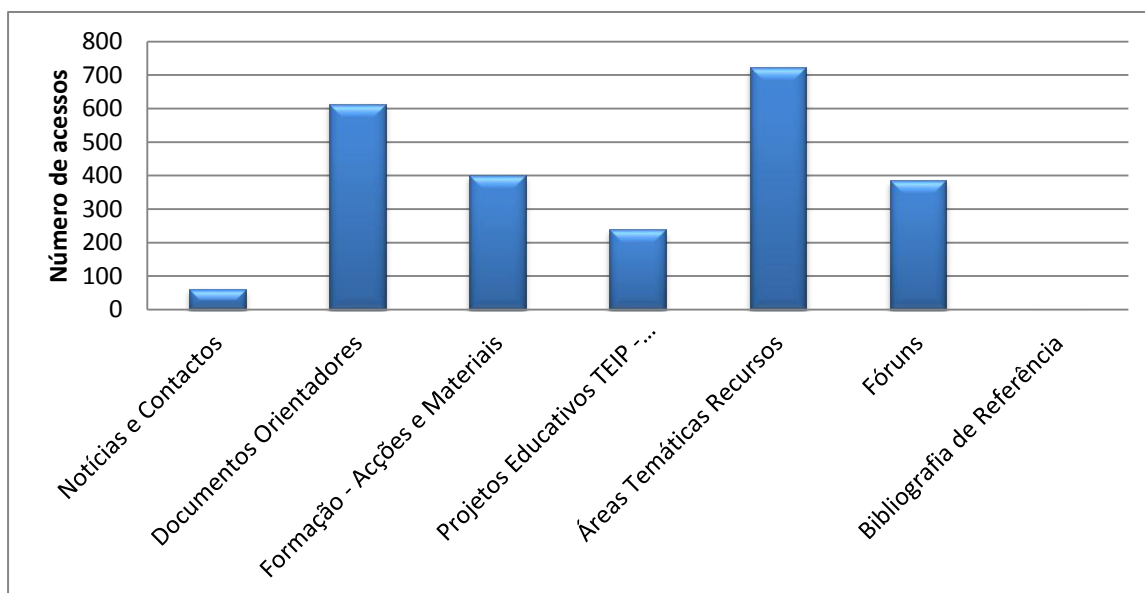


Figura 22 - Número de acessos à Disciplina Territórios Educativos de Intervenção Prioritária por tópico, no período de 18 de fevereiro de 2009 a 18 de fevereiro de 2010

Fonte: Os dados foram retirados do Relatório de Execução Financeira (Fev. 2010) (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, pp. 41-42)

Ainda nesta plataforma, foi criada, também, a Disciplina “Consultores TEIP” exclusivamente para os *peritos externos*. Com a criação desta disciplina, a DGIDC/Equipa TEIP2 teve como objetivo promover a discussão e a partilha de documentos entre os *peritos*,

²¹⁶ Porém, o acesso a esta disciplina ficou circunscrito ao diretor e às pessoas que ele facultava o acesso. A Equipa TEIP2 da DGIDC e as equipas das direções regionais também tiveram acesso a esta disciplina (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, p. 40).

tendo-lhes atribuído o estatuto de tutor (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, p. 42). Para além da página da DGIDC e da plataforma, também o *email* foi um veículo de circulação utilizado pela DGIDC na divulgação da informação.

As formas face-a-face

As formas de circulação do conhecimento face-a-face ocorreram nos “encontros de partilha” e nas ações de formação. São estes encontros que iremos descrever em seguida.

Um dos aspetos a evidenciar no programa TEIP2 é a realização de “encontros de partilha”²¹⁷. Na análise realizada identificámos que entre abril de 2010 e maio de 2012 foram realizados 16 “encontros de partilha” distribuindo-se pelas seguintes tipologias: Encontro (8), Jornada (4), Fórum (2) e Seminário (2).

Foram realizados três “encontros” a nível nacional que promoveram a participação de vários atores do programa (docentes, técnicos e alunos das E/AE, *peritos*, administração central e regional, etc.9). Posteriormente, ocorreram outros “encontros” a nível regional e local em que participaram as E/AE, e, em alguns casos, também a tutela e/ou *peritos*²¹⁸. Alguns dos “encontros” analisados não especificam quem são os seus destinatários.

Estes “encontros” foram organizados pelas E/AE (4), coorganizados pela E/AE e a Direção Regional do Norte (1), pela DGIDC (3) e as IES/Centros de Investigação (3)²¹⁹. Quando analisamos os locais onde foram realizados esses encontros, identificamos que seis foram realizados em E/AE, outros seis em IES, três em equipamentos de instituições dos

²¹⁷ Para a CCP, estes “encontros” de “troca de experiências e boas práticas, é outro dos instrumentos integrados no dispositivo de monitorização e avaliação dos projectos TEIP, assegurando ainda funções de pilotagem do próprio Programa”. Para além disso, as dinâmicas propostas (apresentação e discussão de problemas e encontro de soluções) podem constituir-se “como um motor de partilha técnica e científica entre as comunidades implicadas, mas pode igualmente servir à equipa da DGIDC como base de recolha de informação que possibilite a capacitação para o processo de monitorização” (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, p. 38). Há aqui uma explicitação do que é que a DGIDC pretende com a realização destes “encontros”.

²¹⁸ “A equipa da DGIDC estará sempre presente como simples observadora ou como participante activo num painel, introduzindo informação que considere passível de significado e que pode referenciar resultados do processo de avaliação intercalar ou experiências encontradas noutras escolas que sejam úteis ao debate.” (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, p. 38).

²¹⁹ Não foi possível identificar, no caso de quatro encontros, quem os organizou, uma vez que não estava especificado. Porém, “Estes Encontros serão, em princípio, promovidos e dinamizados pelos próprios agrupamentos, com o indispensável apoio de retaguarda das Direcções Regionais de Educação e da DGIDC, nomeadamente ao nível da formulação do convite para que sejam promotores, da definição do tema/ objecto do Encontro e da organização do respectivo programa, bem como na identificação de potenciais participantes, outros TEIP, consultores externos, etc.” (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, p. 38)

respetivos territórios e um nas instalações pertencentes ao Ministério da Educação que se situam em Carcavelos.

A duração destes “encontros” variou entre meio-dia e três dias (cf. Figura 23), tendo havido, portanto, a predominância de “encontros” de curta duração.

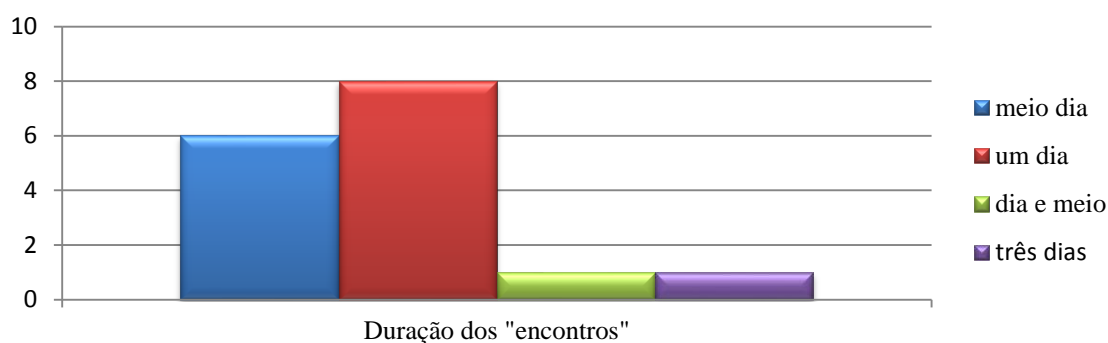


Figura 23 - Duração dos "encontros"

Quando analisamos a estrutura/metodologia destes “encontros” evidenciam-se os seguintes aspetos:

- (i) todos os “encontros” se iniciam com uma sessão de abertura, na qual identificamos, em alguns casos, a participação da tutela (Ministro da Educação, DGIDC e das DRE) e de representantes das instituições onde ocorrem estes “encontros” e de *peritos*²²⁰;
- (ii) a partilha de práticas entre E/AE é um dos momentos que perpassa a maioria dos “encontros” (87.5%). Porém, esta partilha pode ocorrer em vários formatos, mormente: painéis, mesas redondas, *workshops* e oficinas. Estes espaços são dinamizados pelas E/AE e/ou pelos *peritos*²²¹;

²²⁰ “Nos encontros via sempre a presença dos responsáveis da administração, que faziam uma intervenção, mas muito satisfeitos com o que observavam, em grande medida, também esses encontros em que eu estive de partilha de práticas eram apresentadas práticas “bem embaladas” no sentido de não refletirem sobre os constrangimentos e as dificuldades, e o que é que poderiam fazer melhor, mas muito na perspetiva de mostrar o sucesso, o êxito.” (Bernardo, entrevista)

²²¹ “Sim participei em um, dois. Num como assistente, talvez em julho de 2010. Organizado pelo Ministério da Educação, pela DGIDC na escola do Cerco. (...) Participei nesse com um professor de uma escola, do distrito do Porto. Sobre ciclos de avaliação e autoavaliação das escolas. Não me recordo assim ter participado em muitos encontros.” (Duarte, entrevista); “estava convidado um mediador cigano que há na escola de Elvas, veio cá técnicos de um projeto que também está a trabalhar com o agrupamento P” (Cidália, entrevista); “Workshops, coordenadores dos TEIP para um lado, diretores para outro, peritos para outro ou misturar isto de uma forma mais... já não era de exposição pública, era debate em torno de um tema. E estes segundos, não quer dizer que os outros

- (iii) também é evidente em alguns “encontros” a realização de *workshops* temáticos (25%);
- (iv) em alguns “encontros” (37.5%) existem, também, momentos culturais (momentos musicais, exposição de trabalhos, entre outros);
- (v) a conferência é um formato que identificamos em alguns “encontros” (18.8%). Participaram três conferencistas, dois com alguma ligação ao programa TEIP2 (2)²²² e o outro pertence à OCDE²²³;
- (vi) no “encontro” onde ocorreu a participação de um elemento da OCDE também ocorreu a apresentação do Programa PROA – Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo desenvolvido pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto de Espanha, por um representante deste ministério;
- (vii) um dos “encontros” teve um momento em que foram apresentados os resultados dos estudos de avaliação externa do programa TEIP2 realizados pela Universidade Católica e pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia/ISCTE. Num outro “encontro” também foram apresentados os resultados da Avaliação Externa da medida Planos de Recuperação (Despacho Normativos n.º 50/2005, de 9 de novembro de 2005) e da medida turmas de Percursos Curriculares Alternativos (Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro de 2006)²²⁴.

Estes dados permitem-nos evidenciar que a partilha de práticas assumiu um papel relevante nestes “encontros”, independentemente do formato. Há aqui uma circulação de conhecimento, predominantemente, profissional e prático através de diferentes formatos – painéis, mesas redondas, oficinas e *workshops*.

também não sejam interessantes, mas estes segundos se eu me lembrar dos reflexos do TEIP que eu acompanhei produziram mais reflexos do que os outros. Embora os outros também são importantes para dar visibilidade. As escolas são muito ignoradas, os professores são muito ignorados, trabalham que se fartam e depois ninguém, em condições, às vezes, tão difíceis, tão difíceis e tão pouco estimulantes. E o terem voz, o dar-lhes se voz é um momento em que têm este reconhecimento.” (Graça, entrevista).

²²² “Aposta-se também, a este nível, no contacto com “especialistas” tentando equilibrar da melhor forma o discurso teórico com os exemplos no terreno, assim como a informação actualizada de trabalhos de investigação. As instituições de ensino superior são parceiros naturais a este nível, nomeadamente as que constituíram equipas de consultores externos dos projectos TEIP.” (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010, p. 39).

²²³ Este orador participa no projeto *Innovative Learning Environments* (este projeto visa estudar como é que as crianças aprendem).

²²⁴ Esta informação foi retirada do Programa do “encontro” que se encontra disponível em https://en.xing-events.com/eventResources/A/v/i1gezXtglvX0KJ/PROGRAMA_a_7_Maio.pdf.

As ações de formação contínua podem ser, também, entendidas como espaços promotores de circulação de conhecimentos. Numa fase do programa TEIP2 a DGIDC desenvolveu, em parceria com IES, duas oficinas de formação de apoio aos projetos TEIP (uma em Lisboa e outra no Porto) tendo como público ou destinatários as E/AE que integraram o Programa TEIP2 na 3.^a fase (Comissão de Coordenação do Programa TEIP2, 2010).

De acordo com as tarefas referidas pelos inquiridos, a realização de ações de formação foi transversal à sua ação. Algumas das ações de formação incluíram a partilha entre E/AE:

Sim, e nós também tentámos promover sempre esta ideia de que aquilo que se estava a fazer nas escolas devia ser partilhado, pelo menos ao nosso nível. Por exemplo, o que estamos a fazer agora ao nível do ciclo de estudos (...) também queremos construir daí algumas súmulas, algumas reflexões.

(João, entrevista)

Por exemplo, a Universidade Católica Portuguesa do Porto, através do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas, desenvolveu um plano formativo que se concretizou em diversos momentos e formas diversificadas de formação, mormente:

Seminário TEIP, InterTEIP, Círculo de Estudos, Ação de Formação, Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração Escolar, Cursos de Verão (...) Iniciativas que mereceram o aval positivo das instâncias tutelares e ampla adesão dos atores dos diferentes agrupamentos de escolas (parceiros e outros) (Palmeirão & Carneiro, 2012, p. 144).

Perante isto, podemos dizer que alguns dos formatos das ações de formação permitiram a circulação do conhecimento entre as E/AE.

3. Linhas interpretativas do capítulo

A análise conduzida sobre as interações entre os atores do programa TEIP2 e os processos de produção e circulação do conhecimento permite-nos destacar quatro linhas interpretativas que evidenciamos em torno de 4 tópicos: (i) a multiplicidade de interdependências entre o *perito* e atores de outros domínios de ação; (ii) a multiplicidade de regulações; (iii) a variedade de “produtores” e de conhecimento produzido sobre o programa TEIP2; (iv) a emergência das vias virtuais como forma de circulação do conhecimento.

As interdependências entre o perito externo e os outros domínios de ação: a multiplicidade de atores

O *perito* no decorrer da sua ação foi estabelecendo relações com uma multiplicidade de atores que se situam em vários domínios de ação através de uma variedade de formas. Estas interdependências resultam da estrutura da interação, da regularidade e da orientação da relação (cf. Figura 24).

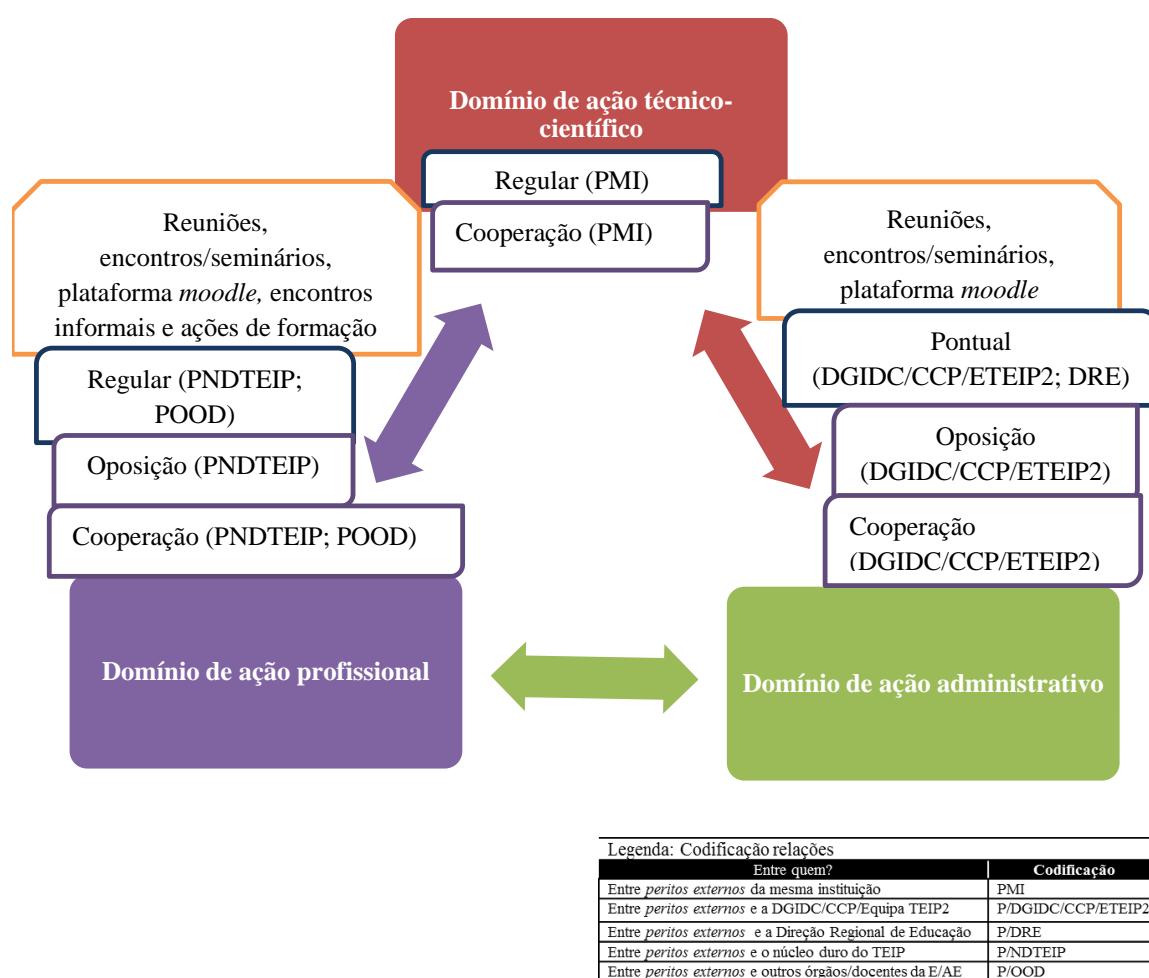


Figura 24 - A configuração das interdependências entre o *perito* e os atores de outros domínios de ação

Deste modo, a configuração das interdependências é resultado da interação dos *peritos externos* com atores de vários domínios de ação - técnico científico, administrativo e profissional. Embora as interações face-a-face sejam privilegiadas (Carvalho A. & Ramôa, 2012; Machado, Palmeirão, Alves & Vieira, 2013), a interação virtual também ocorre, mas é

impulsionada, na maioria das vezes, pela DGIDC/CCP/Equipa TEIP2. Quanto à condição da relação do *perito externo* com outros atores, esta é marcadamente de regularidade com o núcleo duro TEIP2 e de pontualidade com a administração da educação. Relativamente à orientação da relação, existe cooperação/oposição entre o *perito externo* e o núcleo duro TEIP2 e o *perito externo* e a administração da educação.

A multiplicidade das regulações: dispositivos burocráticos e pós-burocráticos

No programa TEIP2, os modos de orientação, coordenação e controlo implementados não se cingem, apenas, ao controlo em conformidade com os atos, as regras e os procedimentos (modelo burocrático), mas integram outros mecanismos de regulação, tais como, procedimentos de avaliação e prestação de contas, “partilha de práticas”, contratualização, ações de formação e a criação de um ator para acompanhar o programa, mormente o *perito externo*. Este ator, criado com o objetivo de apoiar a conceção, o desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo TEIP2, através da sua participação nas reuniões das equipas multidisciplinares, vai assumindo várias “formas” nos processos de regulação – “ator regulado”, “ator de regulação” e “recurso de regulação” (cf. Figura 25)

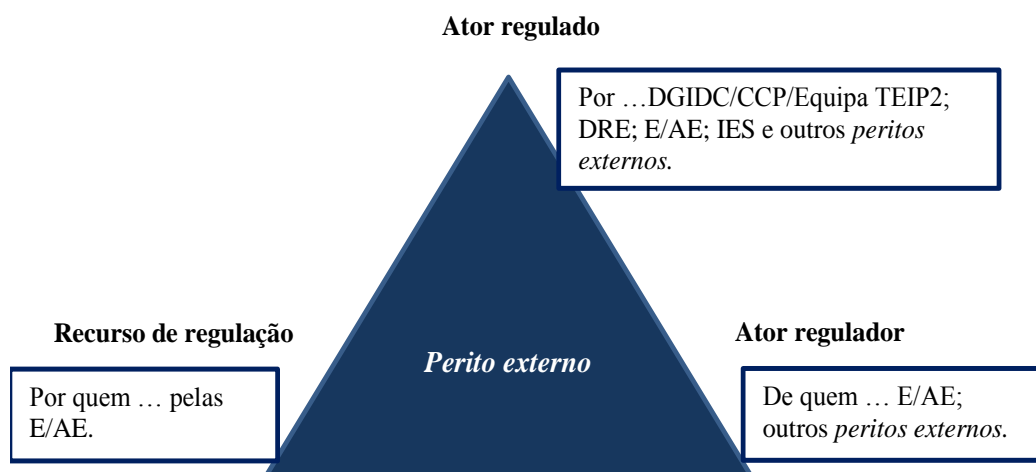


Figura 25 - As "formas" do *perito externo* nos processos de regulação

É evidente que nos processos de regulação o *perito externo* é regulado por atores dos domínios de ação técnico-científico, administrativo e profissional. Na “forma” de ator regulador, ele exerce regulação sobre os atores dos domínios de ação profissional e técnico-científico e, por fim, ele é mobilizado pelo domínio de ação profissional como recurso de regulação.

A ação deste ator nos processos de regulação, bem como os mecanismos anteriormente referenciados (procedimentos de avaliação e prestação de contas, “partilha de práticas”, contratualização, ações de formação) evidenciam formas emergentes de regulação pós-burocrática, uma vez que, e na esteira de Christian Maroy (2011), “do ponto de vista das normas e dos valores de referência, eles não são mais fundados na legitimação da razão, da racionalidade em valor ou lei”, mas existe uma “valorização dos resultados” e da “eficácia” (p. 33). Ainda na perspetiva do mesmo autor, embora a racionalidade continue valorizada nestes mecanismos de regulação, é a racionalidade instrumental dos mesmos que assume um maior destaque (*idem, ibidem*). Estes mecanismos de regulação caracterizam-se por serem de “conhecimento intensivo” (Barroso, 2013), já que

o conhecimento circula através da circulação dos atores e dos seus discursos, no quadro de diferentes relações de poder, em espaços formais e informais de ação pública, quer tenham acção política directa (como o governo, o parlamento, a administração pública, os sindicatos, entre outros), quer indirecta (como as universidades, as associações, os meios de comunicação social, os eventos académicos, etc.). (*idem, ibidem*, p. 19).

A produção de conhecimento através destes mecanismos permite aprofundar a interpretação já traçada no capítulo anterior (capítulo V) sobre a ação dos *peritos externos*.

Em síntese, o facto de a administração central da educação ter criado a Equipa TEIP2 (dentro da DGIDC) e uma outra equipa ao nível das DRE com o objetivo de acompanharem as E/AE TEIP2 origina a que o Estado continue a ter um acompanhamento de proximidade das E/AE. Deste modo, a existência de uma diversidade de mecanismos de regulação (quer sejam burocráticos, quer sejam pós-burocráticos) e um acompanhamento de proximidade pela DGIDC junto das E/AE evidenciam que existe uma justaposição de modelos burocráticos e pós-burocráticos.

A variedade de “produtores” e de conhecimento produzido sobre o programa TEIP2

A análise realizada vem demonstrar que os produtores do conhecimento são múltiplos. Para além dos *peritos externos* (quase todos do mundo académico), também produzem

conhecimento sobre o programa TEIP2 a administração da educação (DGIDC/CCP/Equipa TEIP2), as comissões científicas que são convocadas para avaliar o programa, professores das E/AE, investigadores individuais e investigadores inseridos em projetos de investigação sobre o programa²²⁵. São os *peritos externos* e os docentes das E/AE TEIP que assumem um papel de destaque na concretização de investigação sobre o programa, denotando-se que os primeiros implicam os segundos nos processos de investigação sobre as práticas desenvolvidas nas E/AE. Esta multiplicidade de atores e a variedade de conhecimentos produzidos pelos mesmos (científicos, técnicos, profissionais, *do Estado*) corroboram que a separação entre produtores e utilizadores de conhecimento não é um processo linear e unidirecional, mas resulta de

(...) um processo contínuo de circulação, de transformação, de junção, de divisão e de recomposição dos saberes (...) no decurso do qual os diversos tipos de conhecimentos acabam sempre por se combinar, transformando-se e circulando, participam diferentes autores, simultaneamente produtores, tradutores e utilizadores. (Delvaux, 2009, p. 963).

Esta proliferação de atores e de conhecimentos produzidos origina a que as fontes de conhecimento sejam mais diversificadas (relatórios de avaliação, relatórios dos estudos encomendados, investigação). Nesta linha, denota-se um aumento do fluxo de conhecimentos que circulam entre os vários atores e as diferentes cenas. Porém, quando analisamos o conhecimento mobilizado pela administração central da educação, aquando a realização dos relatórios nacionais sobre o programa TEIP2, constatamos que o conhecimento produzido pelos estudos encomendados é muito pouco ou nada evidenciado nos relatórios. Verificamos, assim, que existe uma intensificação do recurso ao conhecimento, mas existe uma reduzida mobilização do conhecimento científico (Barroso & Carvalho L. M., 2011) pela administração central da educação.

Contudo, na intervenção da administração central da educação (analisada através das orientações e documentos dados/produzidos sobre o programa TEIP2) é possível identificarmos que algumas das recomendações apontadas nos estudos encomendados são integradas pela administração central da educação na sua ação (cf. Tabela 45).

²²⁵ Por exemplo, os projetos: “Estratégias Locais de Melhoria da Escola em Áreas Desfavorecidas: Programas públicos e privados de intervenção” desenvolvido pelo Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação (no qual colaborámos); e o “Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” desenvolvido pelo Instituto de Sociologia.

Tabela 45

Recomendações dos relatórios encomendados (investigação avaliativa) e as evidências da prossecução dessas recomendações pela DGIDC

Recomendações	Evidências
Reforçar a intervenção em sala de aula/negociação de atividades com maior enfoque na gestão pedagógica	- No processo de negociação existiu uma maior focalização em ações que incidissem sobre a melhoria das aprendizagens; - A negociação dos projetos TEIP tiveram uma maior incidência em ações que visaram promover a melhoria das aprendizagens.
Promover espaços para a formação das lideranças	- Uma parte da verba foi alocada à formação; - Foram dadas orientações no sentido das IES desenvolverem formação contínua nesta área.
Facultar dados às escolas de outras escolas	- Os relatórios de avaliação de cada E/AE passaram a integrar dados de E/AE TEIP e dados de E/AE não TEIP a nível nacional.

Algumas destas recomendações encontram-se presentes em alguns dos artigos analisados, nomeadamente: a necessidade de se chegar à sala de aula e introduzir as questões pedagógicas nos projetos (Carvalho A. & Ramôa, 2012; Palmeirão, Oliveira, & Lopes, 2012) e o papel crucial que as lideranças – de topo e intermédias – podem ter nas E/AE, a formação como valorização do trabalho desenvolvido nas E/AE (Palmeirão & Carneiro, 2012). Existe aqui uma convergência entre as recomendações dos estudos encomendados e algumas das conclusões da investigação realizada sobre o programa TEIP2.

Alguns artigos também apontam recomendações para a ação do perito externo, as quais passamos a destacar: a importância de existir uma equipa nas IES que apoie a ação dos *peritos* (Carvalho A. & Ramôa, 2012; Palmeirão & Carneiro, 2012); a necessidade do *perito* “chegar” à caixa negra da sala de aula (Carvalho A. & Ramôa, 2012); a ação do *perito* deve ter como enfoque promover a autorreflexão e a autoavaliação nas E/AE (Rodrigues M. L., 2012); o *perito externo* tem de ser independente de quem o contratou e da administração central da educação (*idem, ibidem*). Estas recomendações evidenciam, não só, algumas das funções que são expectáveis para a ação do *perito externo*, mas também apontam para a necessidade da independência do *perito externo* e das IES terem uma maior implicação no trabalho desenvolvido pelo *perito*.

A emergência das vias virtuais como forma de circulação do conhecimento

Os “espaços” virtuais têm assumido, nos últimos anos, um lugar de destaque para a divulgação do conhecimento em que “as técnicas da informação aceleram a velocidade de

circulação e reduzem as distâncias” (Delvaux, 2009, p. 975). O programa TEIP2 não é exceção. A divulgação do conhecimento seguiu um circuito pré-estabelecido, o caso da página *web* da DGIDC, que contribuiu para colocar em circulação e permitir o acesso ao conhecimento sobre o programa. Além dos vários tópicos criados na página *web* da DGIDC foram, também, realizados vídeos sobre “Boas práticas” desenvolvidas em algumas E/AE e conferências *Webinares* (que também foram disponibilizados na página). No sentido de uma divulgação mais restrita, a DGIDC também criou duas disciplinas que permitiram, por um lado, a divulgação de conhecimento entre as E/AE TEIP2 e os *peritos* e, por outro lado, que a DGIDC monitorizasse o número de acessos a estas disciplinas.

Também as ações de formação contínua podem ser entendidas como um meio de circulação de conhecimento científico e profissional, uma vez que nestes “espaços” existe a correlação entre atores de domínios de ação diferentes – *peritos* ou docentes do ensino superior e atores das E/AE. Os encontros de partilha são outra forma de circulação de conhecimento, nos quais participam vários atores (E/AE, DGIDC, DRE, *peritos* e outros atores) e que visam, muitas vezes, divulgar “Boas práticas” desenvolvidas por algumas E/AE, proporcionar espaços de reflexão e apresentar alguns dados sobre o programa TEIP2.

CONCLUSÕES

Nesta investigação, as políticas públicas de Educação Prioritária foram abordadas a partir da perspectiva de *ação pública* e desta associação resulta o objeto de estudo - a ação dos *peritos externos* (e do conhecimento pericial) nos processos de regulação no programa TEIP2, inscrito na seguinte questão central da pesquisa: Qual o papel dos *peritos externos* (e do conhecimento pericial) nos processos de regulação do programa TEIP2? O exercício analítico e interpretativo desenvolvido sobre o programa TEIP2 permitiu-nos evidenciar, nas sínteses interpretativas dos capítulos IV, V e VI, as linhas fortes da parte empírica da tese. A partir dessas linhas (que resultam dos dados do estudo extensivo e intensivo), evidenciamos aqui algumas ideias centrais em torno dos quatro eixos de análise considerados no estudo – a) caracterização dos *peritos externos* das equipas multidisciplinares; b) a construção do papel dos *peritos externos*; c) os modos de regulação; e d) a produção e circulação do conhecimento. Terminamos chamando a atenção para novas questões que surgem, agora, com o término deste percurso, e que consideramos passíveis de futuras investigações.

Caracterização dos peritos externos das Equipas multidisciplinares no programa TEIP2

Peritos externos com ‘propriedades’ sociais comuns. A caracterização dos *peritos externos* recrutados a nível nacional permite-nos identificar um conjunto de ‘propriedades’ sociais comuns a estas pessoas: terem formação académica pós-graduada adquirida na área das Ciências da Educação e o facto de a maioria pertencer a IES. No que diz respeito aos *peritos* inquiridos, para além destes atributos, é possível identificar outros, mormente: forte ligação com o contexto escolar, elevado estatuto profissional e experiência relevante em funções próximas das de *perito*. Este peso da socialização profissional dos *peritos* vai ao encontro de outras investigações realizadas sobre os membros externos recrutados para as comissões de educação (Barroso et al., 2008; Mauger, 1996).

O recrutamento do perito externo é legitimado por diferentes atores. A atribuição e legitimação do estatuto de *perito* são atravessadas pela intervenção de vários atores, que se situam em diferentes domínios de ação: técnico-científico, político, administrativo e profissional. Assim, atribuem o estatuto de *perito* atores dos domínios de ação técnico-

científico (IES, *peritos*) e profissional (E/AE – Direção, professores). Confirmam e legitimam o estatuto de *perito* atores dos domínios técnico-científico (IES), profissional (E/AE - Direção) e político administrativo (CCP). Esta multiplicidade de atores, detentores de legitimidades diferentes, conduz a que o processo de recrutamento seja atravessado por uma regulação tripartida: regulador burocrático - regulador profissional - regulador das “Ciências da Educação”. Esta condição mostra que o estatuto de *perito* pode ter um *equilíbrio precário* (Chevallier, 1996) e que tal equilíbrio é “atualizável” pelas práticas de recrutamento.

Na construção do papel do perito externo é central a ação reguladora da CCP/Equipa TEIP2. Embora o *perito externo* seja um ator criado pela mão do governo, as especificações governamentais são muito rudimentares em relação ao processo de recrutamento e à sua ação. É neste sentido que a CCP/Equipa TEIP2 (estrutura *ad hoc*, responsável pela coordenação do programa TEIP2, a nível nacional), assume um papel central na construção do papel do *perito externo*, uma vez que cria especificações mais precisas para a sua ação (e.g., através do Contrato de Prestação de Serviços, do documento *Orientações para a ação do “perito”*, reuniões, etc.). Estas especificações demonstram a presença de orientações para funções e tarefas essencialmente técnicas (com funções instrumentais) e de expectativas relacionadas com a ação deste ator na melhoria das escolas (MacBeath et al., 2005).

Para a administração o papel do perito externo é o de um técnico. Quanto às competências pelas quais foram recrutados para o programa TEIP2 (mais precisamente para as equipas multidisciplinares), argumentamos que o *perito externo* se aproxima do ideal do *perito generalista* (Chevallier, 1996; Delmas, 2005). Em primeira instância porque o *perito externo* é recrutado para intervir numa equipa – equipa multidisciplinar (constituída por elementos do domínio de ação profissional) - que é instrumental para a ação de quem administra o programa TEIP2 (“uso” administrativo). Em segunda instância, porque sendo todos os *peritos externos* especialistas numa determinada área, a grande maioria dos quais na educação, são-lhes reconhecidas competências para produzir um conhecimento prático sobre a escola, uma vez que integram a equipa multidisciplinar. Não obstante, o facto de integrarem esta equipa - um órgão subalterno a quem se exige uma execução em conformidade – leva a que o seu papel não se torne muito relevante no processo político, uma vez que a sua intervenção não ocorre em órgãos ou comissões que legitimamente podem decidir (Lima, 2011). Podemos assim dizer que os *peritos externos* integram um órgão subalterno, existindo uma secundarização do seu papel com uma função estritamente técnica.

A construção do papel dos peritos externos do programa TEIP2

Reinterpretações contingentes. As reinterpretações do papel de *perito* resultam de um processo intrínseco (quadro cognitivo e normativo de cada *perito*), mas também de um processo extrínseco, a partir das interpretações e reinterpretações realizadas sobre a realidade. Deste modo, os papéis do *perito* resultam da interpretação e reinterpretação das prescrições que lhe são atribuídas e do percurso que vai construindo na sua ação. As figuras e papéis associados ao *perito externo* resultam das funções que são atribuídas às equipas multidisciplinares, mas também das funções que são atribuídas no contexto das interações concretizadas nas mesmas. Assim, a realidade das próprias E/AE influencia o papel do *perito externo*, uma vez que, de acordo com a mesma, a ação do *perito externo* difere. Também a forma de recrutamento vivenciada por cada *perito* e pelos atores que o legitimam, condicionam, de certo modo, a sua intervenção.

Distanciamento/aproximação dos peritos face às prescrições do regulador institucional – CCP/Equipa TEIP2. Em relação à interpretação e reinterpretação das prescrições emanadas pelas estruturas político-administrativas, a maioria dos *peritos* inquiridos autonomiza-se, simbolicamente, em relação às mesmas, através da explicitação da sua independência em relação à administração da educação. Mas, aquando do desenvolvimento das suas tarefas, é evidente que a maior parte das prescrições são tidas em conta na sua ação. Deste modo, e embora os *peritos*, através dos seus testemunhos, se queiram distanciar das prescrições emanadas pela CCP, fazem-no num plano retórico, uma vez respeitam a maioria dos “termos de referência” contratualizados no Contrato de Prestação de Serviços. Esta contratualização origina a que os *peritos externos* não sejam independentes (Chevallier, 1996), uma vez que os “termos de referência” para a sua ação são decididos pela administração central da educação.

A primazia das designações ligadas à proximidade. O distanciamento procurado e agido em relação ao poder político também é identificado na expressão adotada para designar este ator – *perito externo*. Porém, a maioria dos *peritos externos* inquiridos não se revê nesta designação. Assim, a maioria dos *peritos* inquiridos identifica-se mais com a designação de “amigo crítico” ou de “consultor”, ironicamente, também, introduzidas pela administração da educação. Estas figuras do “consultor” e do “amigo crítico” servem aos *peritos* inquiridos para enfatizar uma posição de proximidade às E/AE. Ambas as figuras remetem para as mesmas características de ação – apoio, agente de reflexão, avalizador e legitimador de instrumentos e fornecedor de quadros de leitura. O modo como lidam com as definições

permite-nos identificar uma ação baseada na proximidade, com duas “lógicas de ação” alternativas, uma atravessada pelo primado da razão – o “consultor” - e outra pela primazia da afetividade – o “amigo crítico”.

Os papéis construídos na e pela prática. Além das prescrições evidenciadas que influenciam os papéis construídos pelo *perito externo*, destacamos os papéis que são construídos - *na prática e pela prática*. Neste caso, temos papéis que são construídos a partir do tipo de tarefas desenvolvidas e dos atores/estruturas com os quais o *perito externo* interage. Para além de um papel de apoio, acompanhamento, auxílio ou assistência, o *perito externo* assumiu outros papéis mais próximos do seu estatuto socioprofissional, mormente: co-construtor, emissor de pareceres, informador, analista, avaliador, formador e legitimador. A partir das estratégias mobilizadas na sua intervenção - sejam elas de diagnóstico ou de introdução de mudanças - também é possível captarmos vários papéis construídos pelo *perito externo* a partir de três grandes finalidades, que tendem a orientar a sua ação, a saber: *conhecer a realidade, promover a reflexão e partilhar conhecimento*.

Três lógicas de ação. A cada uma das finalidades referidas, os *peritos* inquiridos associam um conjunto de estratégias na sua ação. É esta associação que permite identificar a existência de lógicas de ação diferentes em cada uma das finalidades. Assim, na primeira finalidade, conhecer a realidade, a lógica de ação dominante sustenta-se, essencialmente, em princípios baseados no conhecimento da realidade (ler documentos, reuniões, investigação não estruturada, ações de formação e pesquisa estruturada). Aqui o *perito* surge como um construtor de conhecimento. Na segunda finalidade, promover a reflexão, a lógica de ação predominante é sustentada em princípios baseados na reflexividade dos atores (sobre documentos, conceitos e instrumentos e a partir: de reuniões, dos Encontros Inter TEIP, de ações de formação, dos resultados, de processos de negociação, da extrapolação da equipa multidisciplinar e a da investigação). Aqui o *perito* emerge como um agente promotor de reflexão. Por fim, na terceira finalidade, partilhar conhecimento, a lógica de ação dominante baseia-se na produção e uso do conhecimento (documentos, reuniões, encontros Inter TEIP, instrumentos, ações de formação, resultados e investigação). Neste caso, emerge o *perito* como agente mediador/facilitador²²⁶. Embora as lógicas de ação dominantes sejam diferentes, existe uma similitude entre as estratégias de mudança mobilizadas em cada performance de *perito externo*.

²²⁶ Embora tenhamos exposto estas finalidades de uma forma linear, aquando a intervenção do *perito*, estas, em geral, coexistem no tempo.

Os modos de regulação no programa TEIP2

A coexistência de modos de regulação burocráticos e pós-burocráticos A intervenção do poder político no programa TEIP2 revela que o Estado assumiu o velho papel de “planificador e grande organizador”. Por um lado, cria as grandes orientações, ou orientações mais gerais para a ação das várias estruturas/atores, e os alvos a atingir, os objetivos do programa e, por outro lado, monta um sistema de monitorização e de avaliação do programa. O sistema de monitorização passa pela criação de várias estruturas, que se situam em diferentes níveis (central, regional e local). Assim, é criada a CCP no sentido de coordenar e monitorizar o programa a nível nacional. A Equipa TEIP2 é outra estrutura criada no interior da DGIDC que realiza um acompanhamento de proximidade às E/AE. Já a nível regional, são criadas equipas nas DRE para acompanhar as E/AE. Por fim, a nível local, são criadas as equipas multidisciplinares e a equipa de avaliação do Projeto Educativo TEIP2. Através destas estruturas, o Estado replica a estrutura formal (hierarquizada). Já no caso do sistema de avaliação, para além de existir uma negociação entre o Estado e as E/AE do Projeto Educativo TEIP2 (ou do Plano de Melhoria), são também criados outros mecanismos de avaliação do programa: os relatórios semestrais que cada E/AE preenche e a equipa de avaliação do Projeto Educativo TEIP2. O programa TEIP2 é atravessado por modos de regulação burocrática (estruturas formais, regulamentos, procedimentos), mas também por modos de regulação pós-burocrática (procedimentos de avaliação e prestação de contas, “partilha de práticas”, ações de formação, o *perito externo*). A mobilização destes mecanismos de regulação é resultado de uma *racionalidade instrumental*. Deste modo, estamos perante a mobilização de mecanismos de regulação centralizados e burocráticos que coexistem com mecanismos de regulação pós-burocráticos (Barroso, 2011b). Face aos elementos apresentados, consideramos que o modelo de organização e gestão do programa TEIP2 se aproxima do tipo de regulação neo-burocrática (Lima, 2011), uma vez que embora sejam mobilizados mecanismos de regulação pós-burocráticos, não é evidente uma redução da intervenção do Estado, o qual continua a exercer o seu poder e autoridade diretamente sobre os atores que se situam nos diferentes domínios de ação. Em relação ao domínio de ação profissional, as E/AE e/ou as equipas multidisciplinares são acompanhadas, pelo menos numa fase inicial do programa TEIP2, por um elemento da Equipa TEIP2/DGIDC e por um elemento da DRE. No caso dos *peritos externos*, a sua ação também é acompanhada pela CCP/Equipa TEIP2 através de reuniões conjuntas (quer entre *peritos* da mesma instituição quer entre *peritos* de várias instituições).

A coexistência de múltiplas regulações. Tal como temos vindo a evidenciar, o programa TEIP2 é abraçado pela intervenção de uma multiplicidade de atores provenientes de diferentes domínios (técnico-científico, político-administrativo e profissional) e por modos de regulação que integram uma variedade de mecanismos (burocráticos, pós-burocráticos, neo-burocráticos). Nas relações de interdependência entre os vários atores - *peritos externos*, entre os *peritos externos* e a administração da educação (CCP/Equipa TEIP2 e DRE) e entre *peritos externos* e os vários atores que se encontram nas E/AE (direção, professores, alunos, outros técnicos) – são evidentes diferentes interações reguladoras. No que diz respeito à relação entre o *perito externo* e a administração da educação (CCP/Equipa TEIP2 e DRE), é evidente que a ação do *perito externo* é regulada pela administração, uma vez que a mesma emana um conjunto de orientações para a sua intervenção. Nestes processos de regulação, os atores das E/AE (os que têm uma relação com o *perito externo*) assumem, também, o papel de reguladores da ação do *perito externo*. Também é evidente que o *perito externo* assume, de igual modo, o papel de regulador da ação de outros atores (outros *peritos externos* e atores das E/AE) e como recurso de regulação para legitimar as decisões de outros atores (das E/AE). Estas interações atravessadas por uma variedade de atores, que se encontram em diferentes níveis, e diferentes formas de regulação evidenciam que a regulação no programa TEIP2 é um fenómeno que se enquadra no conceito de *multirregulação* (Barroso, 2006c, 2009a).

Produção e circulação do conhecimento no programa TEIP2

A multiplicidade de produtores e de mobilizadores. O conhecimento inscrito nesta ação pública é bastante diversificado quanto à sua natureza, quanto aos seus atores e quanto aos respetivos espaços de pertença (cf. Barroso, 2009b). Para além dos *peritos externos* das equipas multidisciplinares, muitas vezes considerados como os únicos produtores de conhecimento, identificamos que a administração da educação (CCP/Equipa TEIP2) e os professores das E/AE também assumiram esse papel, embora o tipo de conhecimento produzido possa ser de natureza diferente. Em relação aos *peritos externos*, que se situam no domínio de ação técnico-científico, produzem conhecimento técnico-científico e conhecimento pericial assumindo, este último, um papel de destaque na sua intervenção. No que diz respeito aos professores, que se situam no domínio de ação profissional, alguns assumem o papel de produtores de conhecimento profissional sobre o programa TEIP2, enquanto outros produzem conhecimento técnico-científico que resulta de um trabalho de

investigação conjunto com o *perito externo*. A CCP/Equipa TEIP2 produz, essencialmente, um *conhecimento do Estado* (Bajomi, et al., 2010) que surge nos relatórios elaborados por esta comissão/equipa sobre o programa TEIP2 (“Relatório de Execução (Fev.2010)”); “Relatório TEIP 2009/2010”; “Relatório TEIP 2010/2011”). Porém, no “Relatório de Execução (Fev.2010)”, para além deste tipo de conhecimento surge, ou pelo menos é referido, conhecimento técnico-científico que advém de um dos estudos encomendados pela CCP/Equipa TEIP2 a uma IES. Perante o exposto, podemos dizer que nos relatórios concebidos pela CCP/Equipa TEIP2 é evidente que a utilização de conhecimento técnico-científico é muito reduzida (Barroso, 2011b). Além deste papel de produtora de conhecimento, a CCP/Equipa TEIP2, através da criação do *perito externo*, dos seus “termos de referência” e dos estudos encomendados às duas IES, ganha acesso ao conhecimento sobre o programa TEIP2. Face ao exposto, a CCP/Equipa TEIP2 assume um papel central no programa TEIP2 na mobilização e circulação do conhecimento, uma vez que se enquadra tanto nos atores que encomendam conhecimento, como nos atores que colocam o conhecimento em circulação. Deste modo, é evidente que o recurso ao conhecimento é um meio de regulação no programa TEIP2.

A primazia da tecnologia digital na circulação do conhecimento. Neste processo de circulação do conhecimento, é clara a supremacia das formas virtuais, embora estas coexistam com formas face-a-face, no programa TEIP2. O uso da tecnologia, i. e., da Internet como uma via de comunicação, permite que a circulação e a troca de conhecimento sobre o programa sejam reforçadas e intensificadas, permitindo a sua acumulação e uma maior acessibilidade ao conhecimento (Barroso & Afonso N., 2011; Delvaux, 2009). A DGIDC/CCP/Equipa TEIP2 assume um dos papéis centrais neste processo, uma vez que impulsiona, facilita e administra grande parte da circulação do conhecimento, quer de uma forma pública (disponibilização de relatórios, *webinars*, filmes de “Boas práticas”, etc.), através da página *web* da DGIDC, quer de uma forma mais restrita, através das “Disciplinas” para as E/AE e para os *peritos externos*, criadas na plataforma *moodle*. Embora estas estratégias sejam mais passivas e a comunicação seja unidirecional, temos presente que a Internet transformou a forma como se pesquisa, acede e dissemina o conhecimento (Cooper, 2014).

* * *

Finalizado este processo de investigação, consideramos que podemos evidenciar que é necessário continuar-se a estudar sobre o papel dos *peritos externos* nas políticas públicas. Ainda no contexto do programa TEIP, mas agora já na sua “terceira geração”, era importante analisar-se as alterações que ocorreram do programa TEIP2 para o programa TEIP3 no que diz respeito aos *peritos externos* (permanência no programa, perfil sociodemográfico, instituições de proveniência, etc.). Para compreender melhor a ação reguladora dos *peritos*, convirá em futuros trabalhos acompanhar a sua intervenção *in loco*, bem como captar a perspetiva de outros atores (a partir dos seus testemunhos) em relação à ação do *perito externo*, de modo a obter uma visão diferente, ou mais holística sobre o papel do *perito externo* na sua ação. Esperamos que algumas destas recomendações possam servir de fonte de inspiração e, sobretudo, que a produção de conhecimento sobre o programa TEIP possa ter continuidade na agenda investigativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberbach, J. D. & Rockman, B. A. (2002). Conducting and coding elite interviews. *Political, Science and Politics*, 35(4), 673-676. doi:[10.1017/S1049096502001142](https://doi.org/10.1017/S1049096502001142).
- Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, 46(199), 261-281. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1317831213W7wZI5xo9B151OS2.pdf>.
- Abrantes, P., Mauritti, R. & Roldão, C. (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: CIES/ISCTE-IUL.
- Abrantes, P. & Teixeira, A. R. (2014). A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar? *Revista Lusófona de Educação*, 27, 27-41. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/4828>.
- Academia das Ciências de Lisboa, (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (VOL I)*. Lisboa: Verbo.
- Academia das Ciências de Lisboa, (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (VOL II)*. Lisboa: Verbo.
- Afonso, A. J. (1997). Para a configuração do Estado-Providência na educação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 131-156. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-6-afonso.pdf>.
- Afonso, A. J. (1998). *Educação básica, democracia e cidadania. Dilemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35-46.

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Alam, T. (2005). Le rôle de l'expertise scientifique sur les ESST dans le processus d'action publique. Une comparaison franco-britannique. In L. Dumoulin, S. La Branche, C. Robert, & P. Warin (Dir.), *Le recours aux experts, raisons et usages politiques* (pp. 83-101). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Álvares, M. & Calado, A. (2014). Insucesso e Abandono Escolar: Os programas de apoio. In M. Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. A Construção do Sistema Democrático de Ensino (Vol.I)* (pp. 197-229). Coimbra: Almedina.
- Antunes, F. & Sá, V. (2010). *Públicos escolares e regulação da educação. Lutas concorrenciais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Araújo, D. A. (2012). *(E)feitos das políticas de territorialização em educação: lógicas, processos e acções de inclusão social e educativas em escolas de intervenção prioritária* (Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Porto/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação).
- Bajomi, I., Berényi, E., Eross, G., Fernezelyi, B., Koltai, J., Levendel, S., et al. (2010). *Integration Report. Orientation 2 Public Action 1*. Disponível em www.Knowanpol.eu.
- Baptista, I., & Abrantes, P. (2015). Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 43-58. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5128>.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de "perfis de território". *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-2.pdf>.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1998). *Escolas, projecto, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Lisboa: ME/Cadernos PEPT.

- Barroso, J. (2000 [1997]). De l'analyse des politiques aux recherches sur les pratiques: le rôle de l'expertise dans l'évaluation des mesures de renforcement de l'autonomie des établissements scolaires au Portugal. *Revue de L'Institut de Sociologie*, 1-4, Université Libre de Bruxelles, 133-156.
- Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 57-71.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.), *A escola pública: Regulação, desregulação, privatização* (pp. 19-48). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005a). Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe: de la régulation du système à un système de régulations. In Y. Duterq , *Les régulations des politiques d'éducation* (pp. 151-171). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Barroso, J. (2005b). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 725-751.
- Barroso, J. (2006a). Introdução: a investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 9-39). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2006b). O Estado e a Educação - a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas: Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 43-70). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2006c). La régulation de l'éducation comme processus composite: le cas du Portugal. In C. Maroy (Ed.), *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe* (pp. 281-314). Paris: PUF.
- Barroso, J. (2009a). Conhecimento e política. Apresentação do dossiê. *Educação & Sociedade*, 30(109), 951-958. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

- Barroso, J. (2009b). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 30(109), 987-1007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Barroso, J. (2011a). Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidência. Consequências para a regulação do trabalho docente. In D. A. Oliveira, & A. Duarte (Orgs.), *Políticas públicas e educação: Regulação e conhecimento* (pp. 91-116). Belo Horizonte: Fino Traço Editora.
- Barroso, J. (2011b). Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In J. Barroso, & N. Afonso (Orgs.), *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 27-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: Temas & Problemas*, 12-13, 13-25. Disponível em <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/11/5>.
- Barroso, J., & Afonso, N. (2011). Introdução. In J. Barroso, & N. Afonso (Orgs.), *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 11-25). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J., & Carvalho, L. M. (2011). Apontamentos sobre os "novos modos de regulação" à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, 36, 9-24. Disponível em http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/56.pdf
- Barroso, J., Carvalho, L., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As políticas educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo*, 4, 5-20. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/7300>.
- Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M., Afonso, N., & Costa, E. (2008). *The social and cognitive mapping of policy - The education sector in Portugal*. www.Knowandpol.eu.
- Barthe, Y., & Gilbert, C. (2005). Impuretés et compromis de l'expertise, une difficile reconnaissance. À propos des risques collectifs et des situations d'incertitude. In L.

- Dumoulin, S. La Branche, C. Robert, & P. Warin (Dirs.), *Le recours aux experts, raisons et usages politiques* (pp. 43-62). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português- abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25(108-109), 715-733. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>.
- Bernardo, J., & Nicaise, I. (2000). Educational priority policies. In I. Nicaise (Ed.), *The right to learn - educational strategies for socially excluded youth in Europe* (pp. 249-271). Bristol: University of Bristol.
- Berrebi-Hoffmann, I., & Grémion, P. (2009). Élités intellectuelles et réforme de l'État. Esquisse en trois temps d'un déplacement d'expertise. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 126, 5-12. doi: [10.3917/cis.126.0039](https://doi.org/10.3917/cis.126.0039).
- Berrebi-Hoffmann, I., & Lallement, M. (2009). À quoi servent les experts? *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 126, 39-59. doi: [10.3917/cis.126.0005](https://doi.org/10.3917/cis.126.0005).
- Bettencourt, A. M., & Sousa, M. V. (2000). O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa. In A. M. Bettencourt, M. V. Sousa, M. R. Fernandes, J. A. Gonçalves, J. A. Costa, A. A. Neto-Mendes, et al., *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção ecológica da acção educativa* (pp. 13-43). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bettencourt, A. M., Sousa, M. V., Fernandes, M. R., Gonçalves, J. A., Costa, J. A., Neto-Mendes, A., et al. (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção ecológica da acção educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas - Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

- Boltanski, L. (1982). *Les cadres. La formation d'un groupe social*. Paris: Les Éditions de Minut.
- Brint, S. (1994). *In a Age of Experts: the changing rôle of professionals in politics and public life*. Princeton: Princeton University Press.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année Sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain: essai sur la démocratie technique*. Paris: Edititon du Seuil.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2005). Les "citoyens ordinaires": une menace? In P. Lascoumes (Ed.), *Expertise et action publique* (pp. 60-62). Paris: CNRS.
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, 22(1), 47-78. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10082/9308>
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a "igualdade de oportunidades" e a "luta contra a exclusão". In A. M. Bettencourt, M. V. Sousa, M. R. Fernandes, J. A. Gonçalves, J. A. Costa, A. A. Neto-Mendes, et al., *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção ecológica da acção educativa* (pp. 139-170). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A., Palmeirão, C., Serralha, F., Alves, J. M., Ramôa, M., Filipe, M., et al. (2009). *Reflexão Final*. Porto: Universidade Católica Portuguesa - Porto.
- Carvalho, A., & Ramôa, M. (2012). Ambiguidades nos discursos e nas práticas da assessoria. Um olhar sobre dois anos de consultoria em agrupamentos TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 103-123.

- Carvalho, L. M. (2006). Apontamentos sobre as relações entre conhecimento e política educativa. *Administração Educacional*, 6, 36-45.
- Carvalho, L. M. (2014). *A construção do conhecimento sobre políticas públicas de educação em Portugal. Um estudo descritivo e interpretativo de teses de doutoramento realizadas na área científica da educação, em universidades portuguesas (2000-2012)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11597/1/A%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20Conhecimento.pdf>.
- Carvalho, L. M. (2015). As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspectiva de análise e inventários de estudos. *Currículo sem Fronteiras*, 15 (2), 314-333. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/carvalho.htm>.
- Chevallier, J. (1996). L'entrée en expertise. *Politix*, 9 (36), 33-50. Disponível em http://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1996_num_9_36_1978.
- Coelho, C. L. (2015). *Avaliação, Expertise e Processos de Decisão Política: o programa "Avaliação Externa das Escolas" em Portugal (2006-2011)* (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). Disponível em https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=131051
- Cohen, L., & Manion, L. (1995). *Research Methods in Education* (4.^a edição). London: Routledge.
- Coleman, M. (2014). Interviews. In A. Briggs, M. Coleman, & M. Morrison, *Research methods in educational leadership and management* (pp. 250-265). London: Sage.
- Comissão de Coordenação do Programa TEIP2. (2010). Relatório de Execução do Programa TEIP2. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Commaille, J. (2004). Sociologie de L'Action Publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet, *Dictionnaire des Politiques Publiques* (pp. 413-421). Paris: Presses de Sciences Po.

- Cooper, A. (2014). The use of online strategies and social media for research dissemination in education. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (88), 2-23. Disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1369>.
- Correia, J. A., Cruz, I., Rochex, J.-Y., & Salgado, L. (2008). De l'invention de la cité démocratique à la gestion de l'exclusion et de la violence urbaine au Portugal. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J.-Y. Rochex (Orgs.), *Les politiques d'éducation prioritaire em Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats*. (pp. 223-267). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Costa, E. M. (2011). *O "Programme for International Student Assessment" (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa/Instituto de Educação). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/3002>.
- Costa, E., & Kiss, A. (2011). Dealing with opposition: uncomfortable moments in research. *European Educational Research Journal*, 10 (2), 242-251. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5519>
- Costa, J. A., Sousa, L., & Neto-Mendes, A. (2000). Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias no TEIP do Esteiro. In A. M. Bettencourt, M. V. Sousa, M. R. Fernandes, J. A. Gonçalves, J. A. Costa, A. A. Neto-Mendes, et al., *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção ecológica da acção educativa* (pp. 83-104). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CRESAL (1985). Actes de la table ronde de Saint-Etienne sur "Situationn d'expertise et socialisation des savoirs". Saint-Etienne: Centre de recherches et d'études sociologiques appliquées de la Loire.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- Delmas, C. (2001). Pour une définition non positiviste de l'expertise. In D. Damamme, & T. Ribemont, *Expertise et engagement politique* (pp. 11-43). Paris: L'Harmattan.
- Delmas, C. (2005). Expert spécialiste, expert généraliste. In P. Lascoumes (Ed.), *Expertise et action publique* (pp. 11-12). Paris: CNRS.

- Delvaux, B. (2007). Knowledge and Learning in the literature on Organizations. In B. Delvaux, & E. Mangez, *Literature reviews on knowledge and policy* (pp. 250-284). Disponível em <http://www.knowandpol.eu/>.
- Delvaux, B. (2009). Qual o papel do conhecimento na acção pública? *Educação & Sociedade*, 30 (109), 959-985. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- DGIDC. (2011). *Relatório TEIP 2009/2010*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Dumolin, L., La Branche, S., Robert, C., & Warin, P. (2005). Avant-Propos. Pour une approche politique de l'expertise. In L. Dumoulin, S. La Branche, C. Robert, & P. Warin (Dir.), *Le recours aux experts, raisons et usages politiques* (pp. 9-14). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dutercq, Y., & van Zanten, A. (2001). Présentation: l'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation. *Éducation et Sociétés*, 8, 5-10. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-2-page-5.htm>.
- Estades, J., & Rémy, É. (2005). Le "régne des experts". In P. Lascoumes (Ed.), *Expertise et action publique* (pp. 13-14). Paris: CNRS.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M., & Gonçalves, J. (2000). Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como espaço de inovação organizacional e curricular. In A. M. Bettencourt, M. V. Sousa, M. R. Fernandes, J. A. Gonçalves, J. A. Costa, A. A. Neto-Mendes, et al., *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção ecológica da acção educativa* (pp. 45-82). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, F. I. (2008). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios educativos de intervenção prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia*, 20, 331-350.
- Figueiredo, C. C. (2011). *Redes Sociais e políticas: Genealogia das políticas públicas de educação sexual*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa/Instituto de Educação). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/4669>.
- Figueiredo, C. C. (2012). Territórios Educativos de Intervenção prioritária: o papel dos peritos externos . *Atas do III Congresso Iberoamericano de Política y Administración de la Education. Gestión pedagógica y política educativa: desafíos para la mejora de la formación y profesionalización de los educadores* (pp. 181-191). Zaragoza: Fórum Europeo de Administradores de la Educación del Estado Español.
- Fischer, F. (1990). *Technocracy and Politics of Expertise*. London: Sage.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (1.^a edição). Lisboa: Monitor.
- Frاندji, D. (2008). Pour une comparaison des politiques d'education prioritaire en Europe. In M. Demeuse, D. Frاندji, D. Greger, & J.-Y. Rochex, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats* (pp. 9-34). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Garcia, A. (2005). Les experts mis en cause: l'exemple de l'affaire d'Outreau. In P. Lascoumes (Ed.), *Expertise et action publique* (pp. 37-38). Paris: CNRS.
- Garcia, M. J. (2015). *A supervisão no âmbito da formação de docentes no 1.º ciclo: contributos para a identidade e o desenvolvimento profissional*. (Tese de Doutoramento, Universidade Portucalense Porto). Disponível em <http://hdl.handle.net/11328/1299>.
- Genard, J.-L., & Jacob, S. (2004). *Expertise et action publique*. Bruxelas: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Guimarães, E. R., & Pacheco, A. J. (2012). Projeto Educativo TEIP. Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, pp. 65-88.

- Harvey, W. S. (2009). Methodological Approaches for Junior Researchers Interviewing Elites: a multidisciplinary perspective. *Economic Geography Research Group, Working Paper Series, n.º1*. Disponível em http://www.egrg.rgs.org/wp-content/uploads/2014/02/egrg_wp0109-Harvey.pdf.
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie Politique: l'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Hatcher, R., & Leblond, D. (2001). Education Action Zones and Zones d' Education Prioritaires. In S. Riddell, & L. Tett, *Education, Social Justice and Interagency Working: joibed-uo or fractured policy?* (pp. 29-57). London: Routledge.
- Hébert-Lessard, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas (4.ª edição)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jacob, S. (2004). L'accroissement du rôle de l'Etat et la mutation des savoirs experts. Perspective historique. In S. Jacob, & J.-L. Genard (Eds.), *Expertise et action publique* (pp. 15-28). Bruxelas: Editions de L'Universite de Bruxelles.
- Jacob, S., & Genard, J.-L. (2004). L'Etat et les savoirs experts: la production cognitive en mutation. In S. Jacob, & J.-L. Genard (Eds.), *Expertise et action publique* (pp. 7-12). Bruxelas: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Jerónimo, H. M. (2006). A peritagem científica perante o risco e as incertezas. *Análise Social*, 41(181), 1143-1165. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218723685R8cWN3hd9Xb50EG9.pdf>.
- Knoepfel, P., Larrue, C., & Varone, F. (2006). *Analyse et pilotage des politiques publiques*. Zurich: Verlag Ruegger.
- Lage, M. C. (2011). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. *Educação Temática Digital*, 12 (número especial), 198-226. doi: [10.20396/etd.v12imar.1210](https://doi.org/10.20396/etd.v12imar.1210).
- Lapostolle, G. (2006). Du bon usage de l'expertise dans les politiques éducatives. *Politiques et Management Public*, 24(1), 29-54. Disponível em http://www.persee.fr/doc/pomap_0758-1726_2006_num_24_1_2309

- Lascoumes, P. (2002). L'expertise, de la recherche d'une action rationnelle à la démocratisation des connaissances et des choix. *Revue Française d'Administration Publique*, 103, 369-377. doi: 10.3917/rfap.103.0369.
- Lascoumes, P. (2005a). Avant-propos. In P. Lascoumes (Ed.), *Expertise et action publique* (pp. 5-8). Paris: CNRS.
- Lascoumes, P. (2005b). Naissance de l'expertise comme aide à la décision publique. In P. Lascoumes (Ed.), *Expertise et action publique* (pp. 15-16). Paris: CNRS.
- Lascoumes, P. & Le Galés, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armande Colin.
- Lee, R. (2002). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Leite, C. (2002). A figura do "amigo crítico" no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In M. Fernandes, J.A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Coords.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação* (pp. 95-100). Lisboa: Edições Colibri.
- Lequesne, C., & Rivaud, P. (2001). Les comités d'experts indépendants: L'expertise au service d'une démocratie supranationale. *Revue Française de Science Politique*, 51(6), 867-880. Disponível em http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_2001_num_51_6_403682.
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26. doi: 10.1080/14748460.2011.550431
- Levin, B., & Cooper, A. (2012). Theory, research and practice in mobilizing research knowledge in education. In T. Fenwick, & L. Farrel (Eds.), *Knowledge mobilization and educational research. Politics, languages and responsibilities*. (pp. 17-29). Oxon: Routledge.
- Lia, A., Alan, D., & Raffo, C. (2008). Entre incantation et fébrilité: les nouvelles politiques d'éducation prioritaires en Angleterre (1997-2007). In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J.-Y. Rochex, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats* (pp. 37-84). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

- Lima, L. C. (2007). Abordagem político-organizacional da assessoria em educação. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *A assessoria na educação em debate* (pp. 13-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, L. C. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. H. (2012). *A Contratualização da Autonomia das Escolas: a regulação da acção pública em educação* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa/Instituto de Educação). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/6291>.
- Lousada, A. (2013). *Escola Inclusiva e Comunidade Local: um estudo sobre as parcerias e os museus num Território Educativo de Intervenção Prioritária* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade Lusófona, Lisboa.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., Jakobsen, L.B. (1999). *Evaluating quality in school education: a european pilot project*. Final report. Disponível em <http://old.istruzione.lombardia.it/valutazione/strumenti/sist-indicatori/Evaluatingquality.pdf>.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena - Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Machado, J., Palmeirão, C., Alves, J. M., & Vieira, I. (2013). A assessoria externa nos territórios educativos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 155-174.
- Machado, J., Santos, F. C., & Silva, V. R. (2012). O Projeto FREI - Contributo para a avaliação de um projeto TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 45-64.
- March, J. C. (1996). Continuity and change in theories of organizational action. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 278-287. doi: [10.2307/2393720](https://doi.org/10.2307/2393720).
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe (1.ª Edição)*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Maroy, C. (2011). Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In D. A. Oliveira & A. Duarte (Orgs.), *Políticas públicas e educação: Regulação e conhecimento* (pp. 19-46). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone . *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-87.
- Mauger, G. (1996). La consultation nationale des jeunes. Contribution a une sociologie de l'illusionnisme social. *Gèneses*, 25, pp. 91-113. Disponível em http://www.persee.fr/doc/genes_1155-3219_1996_num_25_1_1417
- Meny, I. & Thoenig, J.-C. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des Zones d'Education Prioritaire dans les collèges. *Revue Française de Pédagogie*, 109 (1), 41-64. Disponível em http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1245
- Meuret, D. (2000). Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger. In A. van-Zanten (Coord.), *L'école, l' état des savoirs* (pp. 112-120). Paris: La Découverte.
- Ministério da Educação. (1993). *Cadernos PEPT 2000. Educação Para Todos. Uma Mudança em Construção*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J. (2016). *Políticas públicas de recrutamento de professores. Desafios a partir da seleção de docentes pelas escolas TEIP* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa/Instituto de Educação). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/23644>.
- Moura, M. F. (2010). *Percepção dos professores do Ensino Básico sobre a educação pré-escolar em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (Tese de doutoramento, Universidade de Granada, Granada). Disponível em <http://hdl.handle.net/10481/17595>
- Mouraz, A., & Sousa, M. F. (2012). Assessorias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 89-102.

- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française de Science Politique*, 50 (2), 189-208.
Disponível em http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_2000_num_50_2_395464.
- Munagorri, R. E. (2002). Quel statut pour l'expert? *Revue Française d' Administration Publique*, 103, 379-389. doi: [10.3917/rfap.103.0379](https://doi.org/10.3917/rfap.103.0379).
- Nóvoa, A. (2001). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In A. Nóvoa et al., *Espaços de educação, tempos de formação* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Palmeirão, C., & Carneiro, A. (2012). A consultoria UCP: olhar a diferença. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 141-152.
- Palmeirão, C., Oliveira, A., & Lopes, A. S. (2012). Para além dos resultados académicos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 153-168.
- Pinto, C., Mendes, F., Oliveira, I., Soares, J., Parente, L., André, P. & Cunha, P. (2012). *Relatório TEIP 2010/2011*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/DGE.
- Pires, C. (2012). A "*Escola a Tempo Inteiro*": *Operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico. Uma abordagem pela "análise das políticas públicas"* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa/Instituto de Educação). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/6519>.
- Pires, E. L. (2002). *Da inquietação à quietude. O caso do PIPSE*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pons, X., & van Zanten, A. (2007). *Knowledge circulation, regulation and governance. Report*. Disponível em <http://www.knowandpol.eu/index.php?id=98>.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Restier-Melleray, C. (1990). Expert et expertise scientifique. le cas de la France. *Revue Française de Science Politique*, 40(4), 546-585. Disponível em www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1990_num_40_4_394498.
- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue Française de Sociologie*, 29(1), 5-18. Disponível em www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_1_2475.
- Reynaud, J.-D. (1993). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale* (2.^a edição). Paris: A. Colin.
- Reynaud, J.-D. (2003). Réflexion: Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. In G. d. Terssac (Org.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud* (pp. 103-116). Paris: Éditions La Découverte.
- Rip, A. (1985). Experts in public arenas. In H. J. Otway, & M. Peltu, *Regulating industrial risks: Science, hazards and public protection* (pp. 94-110). Londres: Butterworths.
- Robert, C. (2005). Les incertitudes politiques sont-elles solubles dans l'expertise? Durecours de la Comissão europeia à l'expertise extérieure. In L. Dumoulin, S. La Branche, C. Robert, & P. Warin (Dir.), *Le recours aux experts, raisons et usages politiques* (pp. 103-125). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Rochex, J.-Y. (2008). Conclusion générale. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J.-Y. Rochex, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats* (pp. 409-451). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Rodrigues, M. L. (2012). Os consultores externos nos TEIP2 - Representações do papel de assessoria e das experiências de trabalho com as escolas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 125-140.
- Roy, A. (2000). Contrôle du Risque et Expertise: France: la précaution entre expertise et débat public. Le case des plantes transgéniques. *Oilseeds & Fats Crops and Lipids*,

7(4), 353-360. Disponível em <http://www.ocl-journal.org/articles/ocl/pdf/2000/04/ocl200074p353.pdf>.

- Sabatier, P., & Zafonte, M. (2004). Short-term versus long-term coalitions in the policy process: automotive pollution Control, 1963-1989. *Policy Studies Journal*, 32 (1), 75-107. doi: [10.1111/j.0190-292X.2004.00054.x](https://doi.org/10.1111/j.0190-292X.2004.00054.x).
- Saint-Martin, D. (2004). Expertise. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet, *Dictionnaire des Politiques Publiques* (pp. 209-217). Paris: Presses de Sciences Po.
- Saint-Martin, D. (2009). La régulation de l'éthique parlementaire : l'institutionnalisation d'un champ d'expertise contesté. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 126, 21-37. doi: [10.3917/cis.126.0021](https://doi.org/10.3917/cis.126.0021).
- Salgado, L. (1991). Do insucesso escolar aos facilitadores de sucesso. *Noesis*, 18, 34-37.
- Santos, M. E. (2000). Introdução. In A. M. Bettencourt, M. V. Sousa, M. R. Fernandes, J. A. Gonçalves, J. A. Costa, A. A. Neto-Mendes, et al., *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção ecológica da acção educativa* (pp. 7-12). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, M. J., Parente, C., Matos, P., & Silva, O. (2000). Edificação dos TEIP como sistemas de acção educativa concreta. In A. M. Bettencourt, M. V. Sousa, M. R. Fernandes, J. A. Gonçalves, J. A. Costa, A. A. Neto-Mendes, et al., *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção ecológica da acção educativa* (pp. 105-138). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Saurugger, S. (2002). L'expertise un mode de participation des groupes d'intérêt au processus décisionnel communautaire. *Revue Française de Science Politique*, 52(4), 375-401. doi: [10.3406/rfsp.2002.403725](https://doi.org/10.3406/rfsp.2002.403725).
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades escolares. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106.

- Segovia, J. D. (2007). Assessoria educativa: modelos y procesos. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *A assessoria na educação em debate* (pp. 32-47). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Segovia, J. D. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83. Disponível em <http://rieoei.org/rie54.htm>.
- Seiça, M. A. (2014). *Labirintos da justiça na escola: representações e práticas de alunos e professores* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa/Instituto de Educação). Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17634/1/ulsd070066_td_Maria_Seica.pdf.
- Silva, J. P. (2012). Turma 2.0. O Facebook como instrumento de criação de uma comunidade aprendente. Reflexão sobre uma experiência de utilização do Facebook com os alunos e os pais de uma turma de uma escola TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 169-182.
- Simões, M. M. (2011). *Factores de sucesso de intervenção Pedagógica em contexto Inclusivo e Multicultural. TEIP - Territórios Educativos de Intervenção prioritária - Guimarães /Felgueiras. Portugal. Um estudo de caso* (Tese de Doutoramento, Universidade de Granada, Espanha). Disponível em <http://hdl.handle.net/10481/19971>.
- Simpson, D., & Cieslik, M. (2002). Education Action Zones, empowerment and parents. *Educational Research*, 44 (2), 119-128. doi: [10.1080/00131880210135269](https://doi.org/10.1080/00131880210135269).
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Stoer, S. R., & Rodrigues, F. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: análise do contributo das parcerias. In A. M. Bettencourt, M. V. Sousa, M. R. Fernandes, J. A. Gonçalves, J. A. Costa, A. A. Neto-Mendes, et al., *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção ecológica da acção educativa* (pp. 171-193). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Surel, Y. (2004). Approches cognitives. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet, *Dictionnaire des Politiques Publiques* (pp. 78-86). Paris: Press de Sciences Po.
- Swaffield, S. (2003). Critical Friendship. *Inform*, 3, 1-7. Disponível em https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/about/inform/PDFs/InForm_3.pdf.
- Thoening, J.-C. (2004). Politique publique. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Orgs.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 326-332). Paris: Presses de Sciences Po.
- Tomás, C., & Gama, A. (2014). O que, como e onde se investiga sobre os TEIP (1998-2012). Análise da produção científica em Portugal. *Revista Ibero-Americana de Educação – Investigações e Estudos*, 66(2), 1-11. Disponível em http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin66_2&titulo=Boletin%2066/2%2015-11-14.
- Trépos, J.-Y. (2002). L'expertise comme équipement politique de la société civile. *Questions de communication*, 2, 7-18. Disponível em <https://questionsdecommunication.revues.org/7064>.
- Trépos, J.-Y. (2005). Expertise de décision, expertise participante. In P. Lascoumes (Ed.), *Expertise et action publique* (pp. 12-13). Paris: CNRS.
- Trigo, M. M. (1994). Programa Educação para Todos/PEPT: uma revolução tranquila, mas necessária. *Em Aberto*, 64, 102-107. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/970/874>.
- van Haecht, A. (2005). Que modelos de socialização escolar e profissional hoje? Entre o esquecimento da história e o optimismo retórico. *Análise Social*, 40(176), 651-660. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218711003F3lSB7uw2Aj12QV7.pdf>.
- van Zanten, A. H. (1988). Les ressources du "local": innovations educative et changement social dans les Zones d'Education Prioritaires. *Revue Française de Pédagogie*, 83

(1), 23-30. Disponível em http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1988_num_83_1_1449.

Walliser, A. (1995). Les limites stratégiques d'un rapport administratif: le rapport de J. Lesourne "Education et Société". *Politiques et Management Public*, 13(1), 107-132. Disponível em www.persee.fr/doc/pomap_0758-1726_1995_num_13_1_2041.

Warin, P. (2000 [1997]). Transformation des modes de production des politiques publiques et formes d'expertise. *Revue de L'Institut de Sociologie*, 1-4, 165-179.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 86/1986, de 10 de outubro, Diário da República n.º 237, Série I.

Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro, Diário da República n.º 29, Série I.

Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho, Diário da República n.º 162, Série II.

Resolução Conselho de Ministros, de 27 de janeiro de 1988, Diário da República n.º 17, Série II

Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de maio, Diário da República n.º 182, Série I-B.

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril de 1996, Diário da República n.º 140, Série II.

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto de 1996, Diário da República n.º 177, Série II.

Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de setembro de 1996, Diário da República n.º 204-SUPL, Série II.

Despacho Conjunto n.º 188/97, de 4 de agosto de 1997, Diário da República n.º 178, Série II.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 21 de janeiro de 1998, Diário da República n.º 150, Série I-B.

Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de Outubro de 1999, Diário da República n.º 241, Série II.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro de 2001, Diário da República n.º 15, Série I-A.

Despacho Conjunto n.º 9/2003, de 9 de janeiro de 2003, Diário da República n.º 7, Série II.

Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro de 2003, Diário da República n.º 23, Série II.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro, Diário da República n.º 215, Série I-B.

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro de 2006, Diário da República n.º 5, Série I-B.

Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro de 2006, Diário da República n.º 26, Série I-B.

Edital Ministra da Educação de 26 de setembro de 2006.

Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto de 2007, Diário da República n.º 154, Série II.

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro de 2008, Diário da República n.º 206, Série II.

Despacho n.º 1022/2009, de 13 de janeiro de 2009, Diário da República n.º 8, Série II.

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, Diário da República n.º 192, Série II.